

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

MATHEUS LIMA FROSSARD

**MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO INICIAL E PROJEÇÕES PARA ATUAÇÃO
DOCENTE: DIÁLOGOS SOBRE AVALIAÇÃO COM ACADÊMICOS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**VITÓRIA
2015**

MATHEUS LIMA FROSSARD

**MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO INICIAL E PROJEÇÕES PARA ATUAÇÃO
DOCENTE: DIÁLOGOS SOBRE AVALIAÇÃO COM ACADÊMICOS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Texto para qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na Linha de Pesquisa Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos

VITÓRIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

F938m Frossard, Matheus Lima, 1990-
Memórias da formação inicial e projeções para atuação docente : diálogos sobre avaliação com acadêmicos de educação física / Matheus Lima Frossard. – 2015.
121 f. : il.

Orientador: Wagner dos Santos.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Avaliação educacional. 3. Professores de educação física – Formação. 4. Prática de ensino. I. Santos, Wagner dos, 1978-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

MATHEUS LIMA FROSSARD

**MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO INICIAL E PROJEÇÕES PARA ATUAÇÃO
DOCENTE: DIÁLOGOS SOBRE AVALIAÇÃO COM ACADÊMICOS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na Área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Aprovado em 4 de dezembro de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dra. Silvana Ventrorm
Universidade Federal do Espírito Santo

Dedico esta dissertação

À minha família, de maneira especial, aos meus pais Flávio e Nettiê e irmã Flávia, aos amigos, colegas de laboratório e orientador pelo apoio, força, incentivo, companheirismo e amizade.

AGRADECIMENTOS

É com muita alegria que faço aqui uma lista de agradecimentos à pessoas, grupos e instituições que fizeram parte desta etapa da minha vida e, neste momento, percebo ainda mais o quanto o trabalho humano é coletivo, mesmo na pesquisa.

Por isso, minha gratidão e sinceros agradecimentos:

A Deus, o autor da minha fé, quem tem me sustentado, fortalecido e sido meu amparo.

Ao professor Wagner dos Santos, meu querido orientador, que desde minha iniciação científica tem me proporcionado uma formação acadêmica e de vida. Obrigado por me mostrar o caminho da ciência, pelos múltiplos momentos dedicados a minha formação, as leituras e contribuições que possibilitaram a construção deste trabalho.

Aos professores Amarílio Ferreira Neto e Silvana Venturim pelas muitas contribuições e qualificação do trabalho. E ainda, pelo grande exemplo de liderança e profissionalismo.

Aos professores André Mello e Omar Schineider, que tanto na formação inicial, como no mestrado, muito contribuíram para minha formação.

Ao Proteroria, local que tem proporcionado todas as melhores condições para minha formação. Muito obrigado também, aos colegas de laboratório que sempre estiveram do meu lado dando força, apoio e fazem diariamente deste local um espaço de colaboração, crescimento e amizade.

À minha família, os quais amo muito, muito obrigado pela paciência e incentivo.

Aos meus Pais, Flávio e Nettiê, muito obrigado por toda dedicação de vocês, não só neste momento, mas durante todos os caminhos que trilhei, vocês me proporcionaram estar chegando até esta conquista.

À minha irmã, Flávia, que mesmo com a distância tem me acompanhado, incentivado e dado forças.

As Universidades Federais, aos professores e estudantes que colaboraram para realização da pesquisa.

A Universidade Federal do Espírito Santo, em especial ao, Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

A todos os colegas e professores da pós-graduação, tanto os feitos na Educação como os da Educação Física, obrigado pelo convívio e aprendizado.

À Fapes pela concessão da bolsa de estudos.

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois (Walter Benjamin)

RESUMO

Este trabalho possui como objetivo compreender o debate sobre avaliação na formação de professores em Educação Física. Foi delineado em três capítulos que dialogam entre si, considerando a natureza das fontes estudadas e os pressupostos teórico-metodológicos assumidos. Do tipo “estado do conhecimento”, o primeiro capítulo tem por objetivo mapear a produção acadêmica sobre avaliação educacional na Educação Física no período de 1932 a 2014. Revisa 14 periódicos da área e encontra 56 artigos. Com base em indicadores bibliométricos, estabelece quatro eixos de análise: distribuição dos artigos por ano de publicação; por periódico; por procedência autoral e autor; distribuição por categorias e níveis de ensino. Os resultados apontam para um aumento na produção sobre o tema nos últimos quatro anos, em comparação com a década anterior, entretanto ainda há lacunas com referência a textos que abordem o ensino infantil e o ensino médio. O segundo capítulo, de natureza qualitativa, objetiva compreender, a partir da pesquisa narrativa autobiográfica, o modo como 45 estudantes de curso de licenciatura em Educação Física de sete Universidades Federais Brasileiras produzem sentido as experiências avaliativas vivenciadas na formação inicial. Dá visibilidade as essas experiências avaliativas na função de aluno e na atuação docente. Num primeiro movimento, os estudantes evidenciam uma diversidade de instrumentos avaliativos e relacionam seu uso pelo saber ensinado em cada disciplina. Já no segundo, destacam a necessidade dos cursos de formação de professores, além de proporcionar as aprendizagens específicas de cada disciplina, deve assumir como eixo central a prática de ensino. O terceiro capítulo se caracteriza por ser uma pesquisa quanti-quali-quantitativa. Busca analisar como os alunos em formação inicial compreendem os processos avaliativos, tendo em vista sua atuação docente em estágios e/ou projetos extracurriculares. Colaboram com a pesquisa 32 estudantes que responderam atuarem em estágios e/ou projetos extracurriculares. Como fonte, utiliza questionários, grupo focal e entrevista individual. Como resultado evidencia o como, o que e para que avaliam em suas aulas. Neste sentido, os estudantes evidenciaram uma diversidade de instrumentos avaliativos que tem auxiliado materializar os saberes trabalhados na Educação Física, possibilitando juízo de valor e tomada de decisão.

Palavras-chave: Educação Física. Avaliação. Formação de Professores.

ABSTRACT

This paper aims to understand the debate about teacher training in Physical Education. It was outlined in three chapters that dialogue with each other, considering the nature of the sources studied and the assumed theoretical-methodological assumptions. From the "state of knowledge" type, the first chapter aims to map the academic production on educational evaluation in Physical Education from 1932 to 2014. It reviews 14 journals of the area and finds 56 articles. Based on bibliometric indicators, it establishes four axes of analysis: distribution of articles by year of publication; By newspaper; By authorial origin and author; Distribution by categories and levels of education. The results point to an increase in production over the last four years, compared to the previous decade, although there are still gaps with reference to texts that address pre-primary and secondary education. The second chapter, of a qualitative nature, aims to understand, from autobiographical narrative research, the way in which 45 undergraduate students in Physical Education from seven Brazilian Federal Universities make sense of the evaluative experiences experienced in initial formation. It gives visibility to these evaluative experiences in the student function and in the teaching performance. In a first movement, the students evidence a diversity of evaluation instruments and relate their use to the knowledge taught in each discipline. In the second, they emphasize the need of teacher training courses, besides providing the specific learning of each discipline, should take as central axis the teaching practice. The third chapter is characterized by quantitative and quantitative research. It seeks to analyze how the students in initial formation understand the evaluation processes, considering their teaching performance in stages and / or extracurricular projects. 32 students who responded to work in extracurricular stages and / or projects collaborate with the research. As a source, it uses questionnaires, a focus group and an individual interview. As a result it shows how, what and for what they evaluate in their classes. In this sense, the students evidenced a diversity of evaluative instruments that have helped to materialize the knowledge worked in Physical Education, allowing value judgments and decision making.

Keywords: Physical Education. Evaluation. Teacher training.

LISTA DE SIGLAS

ARETE – Centro de Estudos Olímpicos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
GEPEFE – Grupo de Extensão e Pesquisa em Educação Física Escolar
LAPEGI – Grupo de Pesquisa em Ginástica
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOT – Revista Motriz
MOV – Revista Movimento
MTVV – Revista Motrivivência
NUPAF – Núcleo de Pesquisa em Atividade Física & Saúde
NUPPE – Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte
PET – Programa de Educação Tutorial
PIBID – Programa Institucional de Iniciação a Docência
PROTEORIA – Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física
RA – Revista ARTUS
RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte
RBCM – Revista Brasileira de Ciência e Movimento
RBEFD – Revista Brasileira de Educação Física e Desporto
RCE – Revista Comunidade Esportiva
REE – Revista Esporte e Educação
RFET – Revista da Fundação de Esporte e Turismo
RK – Revista Kinesis
RMC – Revista Motus Corporis
RPP – Revista Pensar a Prática
SESU – Secretaria de Ensino Superior
UEM – Revista de Educação Física/UEM
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Textos não mapeados por Novaes, Ferreira e Mello (2014)	28
Quadro 2	–	Distribuição dos artigos por categoria de análise.....	34
Quadro 3	–	Relação entre avaliação e instrumentos avaliativos	45
Quadro 4	–	Relação entre prova e as disciplinas as disciplinas dos cursos de Educação Física das Universidades Federais.....	49
Quadro 5	–	Disciplinas destacadas no uso de instrumentos avaliativos.....	50
Quadro 6	–	“Para que” avaliar	53
Quadro 7	–	Momentos formativos que possibilitaram projetar a prática avaliativa	56
Quadro 8	–	Momentos de ação docente que possibilitaram a prática avaliativa.....	62
Quadro 9	–	O que os estudantes avaliam em suas aulas.....	72
Quadro 10	–	Como os estudantes avaliam em suas aulas.....	78
Quadro 11	–	Para que os estudantes avaliam em suas aulas.....	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
 CAPÍTULO I	
1 AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TRAJETÓRIA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM PERIÓDICOS (1932-2014)	18
1.1 INTRODUÇÃO.....	18
1.2 METODOLOGIA.....	20
1.3 DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS POR ANO DE PUBLICAÇÃO.....	22
1.4 DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS POR PERIÓDICOS.....	26
1.5 PROCEDÊNCIA AUTORA E A RELAÇÃO DE AUTORIA ENTRE ORIENTADORES E ORIENTANDOS: CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO.....	28
1.6 CATEGORIZAÇÃO DOS ARTIGOS E DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEL DE ENSINO.....	34
1.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
 CAPÍTULO II	
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS	39
2.1 INTRODUÇÃO.....	39
2.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	41
2.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	45
2.3.1 EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NA SITUAÇÃO DE ALUNO.....	45
2.3.2 EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NA SITUAÇÃO DE PROFESSORES....	55
2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
 CAPÍTULO III	
3 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL: IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	65
3.1 INTRODUÇÃO.....	65

3.2	REFERENCIAL TEÓRICO METODOLOGICO.....	67
3.3	RESULTADOS.....	70
3.3.1	O QUE OS ESTUDANTES TÊM AVALIADO EM SUAS AULAS.....	72
3.3.2	COMO OS ESTUDANTES TÊM AVALIADO EM SUAS AULAS.....	78
3.3.3	PARA QUE OS ALUNOS TÊM AVALIADO EM SUAS AULAS.....	87
3.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
	REFERÊNCIAS.....	99
	ANEXOS.....	107
	ANEXO A – TERMO DE LIVRE E ESCLARECIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA	108
	ANEXO B – QUESTIONÁRIO	109
	ANEXO C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	112
	ANEXO D – LISTA DE ARTIGOS MAPEADOS SOBRE AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE 1932-2014	113

INTRODUÇÃO

Durante o meu curso de graduação em Educação Física tive a oportunidade no ano de 2012 de ingressar no Instituto de Pesquisa em Educação e em Educação Física (PROTEORIA), instalado no Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), como bolsista de iniciação científica sob a orientação do professor doutor Wagner dos Santos.

Neste período de iniciação científica desenvolvi em parceria com meu orientador, dois projetos de pesquisa. Um teve como objetivo compreender a maneira como os professores significam a presença, a permanência e a contribuição da Educação Física no currículo escolar e as implicações dessas representações para a sua construção identitária e prática curricular. Já o segundo, objetivou compreender de que maneira os alunos significam a Educação Física na escola e as implicações dessas representações para os processos identitários deste componente curricular.

É importante destacar que os dois projetos de iniciação científica que participei estavam ancorados em um projeto maior chamado “Educação Física e a relação com os saberes com o cotidiano escolar: elementos para uma teoria.” O objetivo desse projeto guarda-chuva foi apresentar elementos para uma teoria da Educação Física que assume como referência as práticas produzidas no cotidiano escolar. A definição do objeto de estudo pelo viés das práticas evidenciou, com base nas pistas e indícios (GINZBURG, 1989) deixadas pelos professores e alunos, os processos de constituição das identidades culturais produzidas na/pela Educação Física, os sentidos e significados produzidos pela relação com o saber experienciados por esse componente curricular e suas implicações para a avaliação e o currículo praticado no cotidiano escolar.

Além de os dois projetos de iniciação terem sido formulados a partir desse projeto-guarda-chuva, o primeiro também teve relação com o projeto de extensão chamado, “Livro didático na Educação Física.” O projeto de extensão, teve como finalidade oferecer uma formação continuada aos professores de Educação Física da Prefeitura Municipal da Serra, dando visibilidade às *práticas* (CERTEAU, 2002) produzidas em seu cotidiano. O projeto discutiu sobre o livro didático, a partir do diálogo com os

professores acerca dos conteúdos, procedimentos de ensino, práticas avaliativas, identidade da Educação Física como componente curricular e dos processos (auto) formativos. Assim, por meio de estudos, debates, grupo focal e narrativas individuais produzidas nos encontros semanais, construímos um livro que se fundamentou nas práticas narradas pelos professores, oferecendo possibilidades para a construção de uma proposta ao ensino da Educação Física.¹

Deste modo, participar do projeto de extensão me permitiu também uma aproximação com outros temas, como a formação de professores e a avaliação. Assim, ao ingressar no mestrado me inserir no projeto: Avaliação na Educação Física escolar: Um estudo da formação inicial nas universidades federais, que tem financiamento aprovado no Edital Universal MCTI/CNPq N. 14/2013. Esse projeto de pesquisa tem objetivado dar visibilidade ao modo como o debate sobre a avaliação se apresenta nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Federais brasileiras. Busca ainda analisar as práticas de apropriação (CERTEAU, 2002) produzidas pelos alunos, focalizando suas implicações para o processo de (re)significação de suas experiências com a avaliação, tanto da Educação Básica, como para o futuro exercício da docência.

Dessa maneira, esta dissertação se insere no conjunto de estudos desenvolvidos no Proteoria direcionados a analisar as questões referentes ao cotidiano escolar e não-escolar. O Proteoria, desde o ano de 1999, produz pesquisas com o intuito de compreender, por meio da imprensa educacional (ensino, técnico e científica) e das práticas pedagógicas cotidianas, a forma como no Brasil foi e são produzidas as teorias/práticas para/na Educação Física. Dentre as diferentes possibilidades de objetos de estudo, temos, nos últimos anos, dedicado maior atenção para as práticas avaliativas e a formação inicial e na Educação Física escolar (LUIZ et al., 2015; SANTOS, 2002, 2005, 2008; SANTOS et al., 2014; SANTOS et al., 2015; SANTOS, MAXIMIANO, 2013).

A entrada pela avaliação possibilita a análise das ações no processo ensino-aprendizado; a contribuição da Educação Física na escola; o lugar por ela ocupado

¹ Um dos produtos finais desse projeto realizado com os professores foi a materialização do livro "Educação Física na Educação Básica: ações didático-pedagógicas", aprovado pela Editora Phorte.

na educação escolarizada; o que se aprende com o que se ensina; os objetivos que constituem as práticas pedagógicas dos professores; os procedimentos pedagógicos adotados; as *apropriações* realizadas pelos discentes da formação inicial e suas implicações para a prática pedagógica. De maneira mais ampla, o estudo da avaliação nos leva a discutir o próprio estatuto epistemológico de que trata a Educação Física na escola.

Nesse contexto, interessa-nos, de maneira particular nesta dissertação, debater as seguintes questões: Como tem se apresentado a produção acadêmica da área da Educação Física no que tange a avaliação educacional? Quem tem se dedicado a estudar a avaliação educacional na Educação Física? Qual tem sido a especificidade da avaliação na Educação Física? Quais os cursos de formação inicial de Licenciatura em Educação Física das Universidades Federais brasileiras que oferecem disciplinas específicas de avaliação voltadas para área escolar? Como os cursos que oferecem essas disciplinas enfrentam as questões referentes à avaliação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física na Educação Básica? Quais apropriações os alunos produzem para significar esse debate em sua formação? Quais implicações para a futura prática docente? Como os discentes, no término da formação inicial, significam suas experiências com a avaliação na Educação Básica?

De modo mais amplo, as problematizações anunciadas nos levam a indagar sobre como as condições concretas e as situações emergentes da formação, em diferentes contextos, oferecem elementos para se (re)significar as práticas docentes, em especial as práticas avaliativas.

Com base nos questionamentos levantados, dividiremos nosso estudo em três capítulos. No primeiro temos como objetivo mapear a produção acadêmica sobre a avaliação educacional no campo da Educação Física, referentes ao período de 1930 a 2014. No segundo e no terceiro capítulos realizaremos uma pesquisa com sete Universidades Federais que oferecem uma disciplina obrigatória sobre avaliação educacional no curso de Licenciatura em Educação Física, sendo uma no centro-oeste (Universidade Federal do Mato Grosso do sul), três no Sudeste (Universidade Federal Fluminense, de São Carlos e Outro Preto) e três na região Nordeste (Universidade Federal Rural de Pernambuco, de Alagoas e do Piauí).

O segundo capítulo tem por objetivo compreender o modo como os alunos dos cursos de licenciatura em Educação Física de sete Universidades Federais Brasileiras produzem sentidos as suas experiências com a avaliação do processo ensino-aprendizagem vivenciadas na formação inicial. Já o terceiro busca analisar como os alunos dos cursos de licenciatura em Educação Física compreendem as práticas avaliativas, tendo em vista sua atuação docente em estágios e/ou projetos extracurriculares.

CAPÍTULO I

1 AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TRAJETÓRIA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM PERIÓDICOS (1932-2014)

1.1 INTRODUÇÃO²

O interesse da comunidade acadêmica em publicar em periódicos tem se apresentado nas últimas décadas de forma crescente, tanto no Brasil como no exterior. Com isso, as pesquisas da Educação, como a publicada na série Estado do Conhecimento,³ e da Educação Física⁴ têm adotado os periódicos como fonte e/ou objeto de estudo.

Na Educação Física também ocorreu aumento desse tipo de trabalho com enfoque na avaliação, principalmente a partir de 2000, com os trabalhos de Santos (2002), Santos, Ferreira Neto e Locatelli (2003), Lopez-Pastor et al. (2013), Melo, Miranda, Ferraz e Nista-Piccolo (2014) e Novaes, Ferreira e Mello (2014).

Ao realizar o mapeamento da produção em periódicos nacionais no período de 1930 a 2000, Santos (2002) e Santos, Ferreira Neto e Locatelli (2003) apresentam o debate sobre avaliação na Educação Física em uma pesquisa bibliográfica, utilizando como fonte o “Catálogo de periódicos de Educação Física e Esporte: 1930-2000” (FERREIRA NETO et al., 2002). Encontram 33 artigos distribuídos em 11 periódicos e, propõem uma divisão dos artigos em três categorias: 4 que assumem como referência a avaliação normativa; 14, avaliação criterial; e outros 15 artigos classificados como avaliação emancipatória.

² A pesquisa possui financiamento do MCTI/CNPq, nº: 481424/2013-0 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo.

³ Essa foi produzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em parceria com o Ministério da Educação. Teve como periodização 1990-1998 e adotou um tema em cada edição: Alfabetização, Educação Infantil, Formação de Professores, Educação Superior, Política e Gestão Educacional, Avaliação na Educação Básica.

⁴ Na Educação Física é possível encontrar trabalhos do tipo “Estado do Conhecimento” em diversas temáticas, como: artes circenses (ONTAÑÓN, DURPRAT, BORTOLETO, 2012) e conteúdo de ensino (MATOS et al., 2013).

Já Lopez-Pastor et al. (2013) fazem uma revisão em livros e artigos na literatura internacional especializada na área da Educação Física, no período de 1988 a 2011. Os autores apresentam uma análise fundamentada em cinco categorias e leva em consideração os tipos de avaliação. São elas: Formativa; Avaliação orientada na/para aprendizagem; Autêntica; Integrada; Alternativa. Concluem afirmando que a Educação Física tem produzido um avanço na avaliação alternativa voltada para aprendizagem dos alunos, porém ainda existem muitas dificuldades para utilização na escola.

Por sua vez, Melo et al. (2014) investigam a produção de conhecimentos sobre a prática avaliativa de professores de Educação Física na Educação Básica publicada em artigos nas décadas de 1990 a 2010. Os autores encontram 18 artigos evidenciando que os estudos sobre prática avaliativa apresentam um processo tímido de evolução na abordagem de pesquisa qualitativa, principalmente no que se refere à complexidade dos processos de avaliação nas aulas de Educação Física Escolar. Já Novaes, Ferreira e Mello (2014) caracterizam a produção científica sobre avaliação na Educação Física Escolar e analisam seu conteúdo no que diz respeito às dimensões cognitiva, motora e atitudinal. A revisão abrange 9 periódicos da Educação Física brasileira no período de 1980 a 2010, tendo sido localizados 15 artigos.

Faremos uma releitura do levantamento feito por Santos (2002), dando continuidade ao processo e ampliando o mapeamento da área até o ano de 2014. Olharemos para as questões por ele abordadas, como as distribuições dos artigos segundo os periódicos e os anos de publicação. Ampliaremos o olhar para novas questões, procedência autoral, autor, a distribuição dos artigos por tema abordado e níveis de ensino, fazendo uso da pesquisa bibliométrica. Diante desses dados, objetivamos compreender, neste artigo, como vem se constituindo o debate no campo científico (BOURDIEU, 1989) brasileiro sobre avaliação do processo ensino-aprendizagem. Para isso, dedicaremos atenção ao modo como atores, autores e grupos de pesquisa vão estrategicamente (CERTEAU, 2002) delineando, no jogo convencional do universo científico (BOURDIEU, 1989), a constituição do campo da avaliação.

Este trabalho contribui para uma visão abrangente desse campo de estudo no Brasil, na medida em que estabelece uma periodização de nove décadas, enquanto os

demais mapeamentos se limitam a três, e, ainda, toma como fonte 33 periódicos da área. O ano de 1932 foi estabelecido como ponto de partida devido ao surgimento dos primeiros periódicos da área, e o ano de 2014 como recorte final por corresponder ao início deste estudo. O impresso, como destaca Davis (1990, p. 159) não deve ser compreendido apenas como uma fonte de informações, de ideias de imagens, mas acima de tudo como um mensageiro de relações, o qual possui como “[...] característica mais marcante [...] [o] papel de formador de opinião”.

1.2 METODOLOGIA

Neste trabalho, assumimos como fonte os estudos publicados em periódicos por acreditar ser a melhor forma de se compreender a multiplicidade do campo, entendendo como espaço de divulgação e produção científica. Para isso, tomamos como referencial o periódico como *núcleo informativo* (CATANI; SOUZA, 1999), já que ele servirá como fonte documental para discutirmos sobre a constituição do tema avaliação do ensino-aprendizagem na constituição do campo científica brasileiro.

Para tanto, fundamentamos nossas pesquisas nos indicadores bibliométricos (MUGNAINI; CARVALHO; CAMPANATTI-OSTIZ, 2006), sendo elas: distribuição dos artigos pelo ano de publicação, por periódico, por procedência autoral, por autor, por categoria e nível de ensino. O uso dos indicadores bibliométricos, nos permite quantificar a produção científica sobre o tema avaliação, possibilitando ainda, compreender a constituição do campo científico (BOURDIEU, 1983).

O conceito de campo empregado neste trabalho tem como referencial os estudos produzidos por Bourdieu (1983, 1989). Para o autor, um campo científico se define, entre outras concepções, pelos objetos de disputas e dos interesses específicos referentes a esses objetos.

[...] o campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira irreparável, como capacidade técnica e poder social; ou se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimadamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente autorizado a um agente determinado (BOURDIEU, 1983, p. 122-123).

Analisar como vem se constituindo o conjunto de produções acadêmicas sobre avaliação nos leva a identificar as vozes autorizadas e com autoridade que possuem capacidade técnica e poder social para intervir e falar em nome de um determinado grupo. Com esse intuito, decidimos analisar os dados levando em consideração os autores, as instituições, os grupos de pesquisas em que estão ligados, dedicando especial atenção ao modo como os pesquisadores vão ao longo de sua trajetória acadêmica estudando o tema, desenvolvendo projetos de pesquisas, orientando trabalhos (Graduação, Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado) e publicando em diferentes fontes de produção acadêmica.

Para isso, consultamos o *Currículo Lattes* dos autores que mais publicaram artigos sobre avaliação. Assim, percebemos os pesquisadores que têm se debruçado sobre o tema ao longo da carreira acadêmica, além de valorizar o grupo de pesquisa e as universidades.

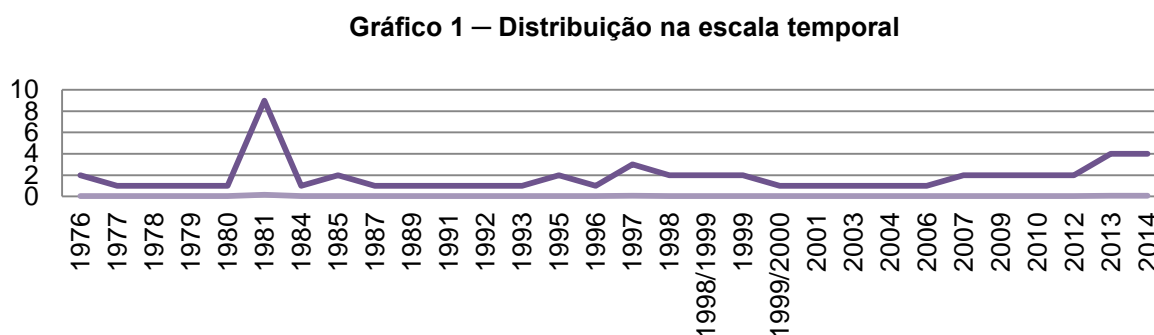
Para a seleção das fontes, foram considerados os trabalhos que já demonstravam em seu título uma preocupação central com a questão da avaliação, entretanto utilizamos apenas os relacionados com a avaliação do ensino-aprendizagem e que se configuram como textos completos, excluindo os resumos. A pesquisa utilizou como descritores as palavras “avaliação”, “avaliar” e “prática avaliativa”. Após a seleção dos artigos, todos foram lidos na íntegra.

Utilizamos como fonte os mesmos periódicos em que Santos (2002) encontrou textos sobre avaliação da aprendizagem: Revista de Educação Física/UEM (UEM), Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM), Pensar a Prática (RPP), Movimento (MOV), Revista Motrivivência (MTVV), Revista ARTUS (RA), Revista da Fundação de Esporte e Turismo (RFET), Kinesis (RK), Revista Brasileira de Educação Física e Desporto (RBEFD), Motus Corporis (RMC), Comunidade Esportiva (RCE), Revista Esporte e Educação (REE). Ampliamos ainda essas fontes com a inclusão da Revista Motriz (MOT), devido ao fato de ter publicações sobre o tema a partir do ano de 2009.

Temos como característica desta pesquisa o cruzamento das publicações, evidenciando as semelhanças, rompimentos e ausências, esboçando uma trajetória da produção em avaliação na Educação Física no Brasil.

1.3 DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS POR ANO DE PUBLICAÇÃO

Foram mapeados 56 artigos. Apesar de a periodização do trabalho ser de 1932 a 2014, os primeiros estudos encontrados são datados de 1976, conforme Gráfico 1:



É interessante observar que o debate sobre avaliação no Brasil na área da Educação em geral ganhou destaque a partir da década de 1970, sob forte influência norte-americana e, corresponde ao mesmo período em que encontramos o primeiro estudo na Educação Física.

Segundo Saul (2001), na Educação, esse movimento se deve a dois fatores fundamentais: de um lado, o trânsito de professores brasileiros que fizeram seus cursos de pós-graduação nos Estados Unidos; de outro, os acordos internacionais, como o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, na década de 1960, que tinha por objetivos, oferecer formação aos educadores brasileiros, a fim de garantir a execução de uma proposta pedagógica, assumindo os moldes norte-americanos.

Outros fatores que influenciaram esse intercâmbio entre as produções foram a participação de autores brasileiros em congressos internacionais e a realização

desses congressos em solo brasileiro. Na Finlândia, em 1976, ocorreu o Congresso Internacional da Federation Internationale d'Educação Physique, com o tema Avaliação no campo da Educação Física, sob a direção da Universidade de Jyväskylä. Segundo Tubino (1981), esse congresso teve como principal destaque os cientistas finlandeses Liisa Heinila e Risto Telama. Foi nesse evento, segundo o autor, que o Brasil apresentou seu primeiro trabalho sobre avaliação em Educação Física. No caso, o estudo, intitulado “Avaliação do Ensino do Futebol em Escolas Superiores de Educação Física”, 1976, foi produzido por ele em parceria com Alfredo Gomes Faria Júnior.

Após a realização desse congresso, houve necessidade, por parte dos pesquisadores, de novas reuniões. Nesse movimento é que a universidade Gama Filho, pelo Departamento de Educação Física, pleiteou e conseguiu o direito de promoção do XIV Congresso Internacional Association International e des Écoles Supérieures d'Education Physique,⁵ em que foi assumido o tema “Avaliação do Ensino da Educação Física”, realizado em 1981. É justamente nesse ano que se concentra a maior produção de artigos publicados sobre avaliação, que corresponde a nove (16%). Desses, oito são derivados de trabalhos apresentados no congresso realizado na Gama Filho e publicados na Revista Artus, tendo como autores: Risto Telama (Finlândia), Jurgen Dieckert (Alemanha), Louis Vandeveld (Bélgica), Emil Vuckotiv (Yugoslávia), José Maria Cagigal (Espanha), José Maurício Capinussú, Vera Lúcia Ferreira, Haimo Fensterseifer e Manoel Tubino (todos esses do Brasil).

Este movimento de realização de congressos sobre o tema em intercâmbio com autores estrangeiros também se fez presente na Educação em 1984, quando ocorre a IV Reunião Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, sob a temática, “Avaliação da Educação: Necessidades e Tendências”. Esse encontro gerou um livro, tendo como autor de três capítulos Robert Stake, da Universidade de Illinois.

Além disso, é preciso ressaltar que o interesse da comunidade acadêmica pela avaliação foi um dos motivos que levou, no ano de 1979, à inauguração de “[...] dois

⁵ Segundo Paulo Gama Filho, no Editorial da Revista Artus, n. 9/11 (1981), o Congresso recebeu cerca de 600 participantes, tendo 22 conferências e 49 comunicações científicas.

cursos de pós-graduação de Mestrado em Avaliação Educacional, um na Universidade Federal do Rio de Janeiro e o outro na Universidade Federal do Espírito Santo” (FERREIRA, 1981, p. 25). Observamos um movimento na Educação e na Educação Física brasileira em acompanhar os debates realizados no cenário mundial que, em grande parte, refletem na realização dos congressos realizados na década de 1980. Em ambas as áreas, vinculados aos programas de pós-graduação.

Outro fator preponderante desse movimento é a incorporação dos estudos de pesquisadores estrangeiros na produção acadêmica brasileira. Uma análise de nossas fontes evidencia que a influência de estrangeiros na produção acadêmica brasileira sobre avaliação pode ser dividida em dois momentos. Um primeiro que marcou a década de 1970, foi Ralph W. Tyler, que teve sua obra “Princípios básicos de currículo e ensino” traduzida e divulgada nos anos de 1974-1984 no Brasil, e de alguns dos seus seguidores, como Robert Mager, James Popham, Eva Baker e Hilda Taba, que tiveram suas obras traduzidas a partir de 1980.

Esses autores se baseiam na ideia da avaliação como mensuração, utilizando testes padronizados para medir o desempenho com a utilização de instrumentos diversificados, isso é, avaliação como verificação da aprendizagem, definida a partir de objetivos. A influência desses autores pode ser observada na produção vinculada nos periódicos da Educação Física, fontes desse estudo, como Kolling (1976), Flegner (1976), Josué e Ferreira (1981).

Um segundo momento teve a produção marcada pela influência de Lee Cronbach, Benjamin Bloom, Michael Scriven, Daniel Stufflebeam, Robert Stake e Robert Singer. Esses pesquisadores, segundo Saul (2001), buscaram progredir rumo a uma proposta de avaliação numa abordagem qualitativa, que começou a ser evidenciada na produção brasileira a partir do final da década de 1970. Na Educação Física, os trabalhos dos anos de 1980 e início da década de 1990 passam a assumi-los como referência. No diálogo com eles, estudos como os de Telama (1981), Cechella (1991) e Resende (1991), caracterizaram-se pela tentativa de superar as práticas avaliativas voltadas especificamente para os aspectos motores. Para tanto, argumentam sobre a necessidade de a avaliação considerar a formação global do aluno, pois entendem

que os testes padronizados de rendimento não ofereciam as informações necessárias para se compreender os processos de ensino-aprendizagem.

Observamos que esse movimento de realização de congressos e de interesse pela temática na comunidade acadêmica também se fez presente na década de 1990, temos como exemplo, a realização no ano de 1999 do V Seminário de Educação Física Escolar, realizado pela USP que teve como tema: “Avaliação em Educação Física Escolar”. Esse congresso teve a presença de professores como Helder Resende e Suraya Darido, que publicam sobre a temática nos periódicos estudados. Outro exemplo do interesse da área sobre o assunto é visto no editorial da revista de número 3 da RBCE no ano de 1995, que teve como título: “Tempo de Avaliar”.

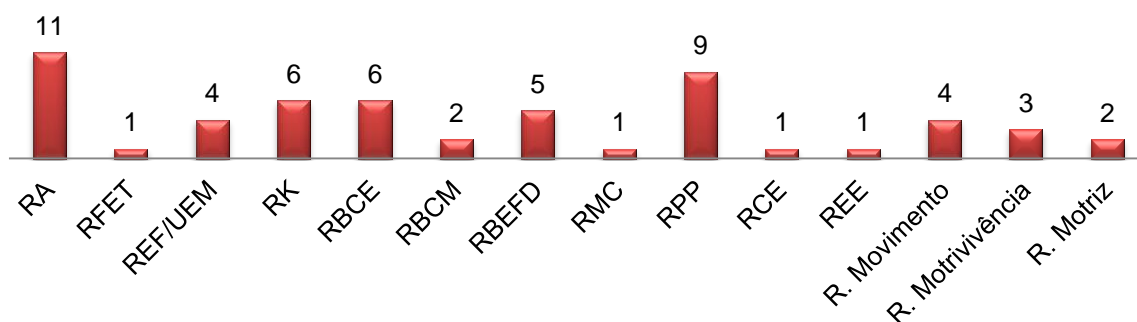
Percebemos, a partir da década de 1990 e de toda a década de 2000, com referência ao tema avaliação, a influência de autores brasileiros da área da Educação, como, Hoffman, Luckesi, Vasconcelos, Barreto, Saul e Esteban, e também de autores da própria Educação Física como, Alex Fensterseifer, Coletivo de Autores, Suraya Darido e Wagner dos Santos. Estes ganham maior destaque principalmente na década de 2000 e 2010.

A década de 2010 tem se caracterizado por textos que dão visibilidade a possibilidades concretas de práticas avaliativas e experiências pedagógicas de ensino. De doze trabalhos publicados nesse período, três (25%) apresentam essa característica. Apesar de, na última década, três textos indicarem novas perspectivas epistemológicas de avaliação para sustentar práticas avaliativas que caminham em direção às abordagens culturais, fenomenológicas, cotidianistas, esse ainda continua sendo um desafio para a área nos próximos anos. A partir de 2010, os artigos encontram-se nos periódicos: RPP (1 em 2012 e 2013, e 2 em 2014); RMOV (2010, 2013); REF/UEM (2010); RMOT (2012); RBCE (2013); RBCM (2013); RMTVV (2014) e RK (2014).

1.4 DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS POR PERIÓDICOS

Apesar de as fontes corresponderem a 33 periódicos, encontramos trabalho sobre avaliação em 14 deles, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição por periódico



Os artigos publicados na Revista Artus estão concentrados nos anos de 1981 com oito artigos e, nos anos de 1980, 1984 e 1985, com apenas um artigo em cada uma. A Revista Artus n. 9/11, do ano de 1981, reúne os trabalhos apresentados nas conferências do Congresso Mundial da Associação Internacional de Escolas Superiores de Educação Física. Ela tem seu ciclo de vida iniciado em 1969 e encerrado em 1999.

O segundo periódico com maior número de publicações foi Pensar a Prática com nove artigos. É importante ressaltar que, desde o surgimento da revista, existe a preocupação em debater sobre as questões referentes à prática pedagógica dos professores. Outro fator a se destacar é a data de criação da revista, 1998, tendo um artigo publicado sobre avaliação a cada dois anos. Sua produção apresenta-se dividida em três momentos com quatro artigos nos anos de 1998-1999, um no ano de 2004 e quatro no período de 2012 a 2014.

A RBEFD tem seu ciclo de vida entre os anos de 1968 e 1984. Durante esse período, publicou cinco artigos sobre o tema, sendo dois no ano de 1976 e um em 1978, 1979, 1981, respectivamente. A revista ganhou destaque pelo fato de, no ano de 1976, ter sido a primeira no Brasil a publicar sobre avaliação educacional na Educação Física (KOLLING, 1976; FLEGNER, 1976). Os cinco artigos caracterizam-se como ensaio e têm como perspectiva a avaliação pautada em critérios quantitativos, com base em comportamentos observáveis e passíveis de serem mensurados.

A Revista Kinesis teve o início do seu ciclo de vida no ano de 1984, entretanto, em 2003, teve sua publicação interrompida, retornando às atividades em 2012. Nela os trabalhos sobre avaliação estão concentrados na década de 1990 com quatro. Os outros dois são de 2001 e 2014. Já a RBCE teve seu ciclo de vida iniciado em 1979 e desde então continua em atividade. Ela também apresenta a produção sobre o tema concentrada na década de 1990, com cinco artigos. Já o outro trabalho só foi publicado no ano de 2013.

A REF/UEM tem seu ciclo de vida iniciado em 1989, porém, dos quatros artigos mapeados, um é publicado em 1996, os outros três são de 2003, 2006 e 2010. A Revista Movimento ter seu ciclo de vida iniciado no ano de 1994, é em 2007, 2009, 2010 e 2013 que encontramos a vinculação de trabalhos relacionados com o tema em análise. Esses dados reforçam o argumento da existência de um aumento de interesse sobre o tema na atualidade, sobretudo quando analisamos os primeiros anos do século XXI.

Ao tomarem como fonte nove periódicos da Educação Física, Novaes, Ferreira e Mello (2014) encontram 14 artigos sobre avaliação entre os anos de 1980 a 2010. Ao compararmos com o nosso mapeamento, considerando as mesmas fontes adotadas pelos autores e a mesma periodização, temos um quantitativo maior, com um total de 21 artigos. Os sete artigos encontrados a mais foram: três na RBCE, um na Pensar a Prática, um na Motriz, um na Motrivivência e um na Revista da Educação Física da UEM.

Desses textos os dois da RBCE (MATOS, 1993; SIEBERT, 1995), foram indicados pelos autores, mas não compuseram o seu *corpus* documental, já que não se encontravam disponíveis virtualmente. É preciso destacar, no entanto, que essa revista se encontra, do período de 1979 a 2014, digitalizada em seu *site*. O ano de publicação, o título, o autor e a revista publicada desses sete artigos podem ser vistos no Quadro 1:

Quadro 1 – Textos não mapeados por Novaes, Ferreira e Mello (2014)

Ano	Título dos artigos	Autores	Revista
1997	Avaliar com os pés no chão da escola: a experiência da Educação Física	Costa et al.	RBCE
1997	Possíveis caminhos para avaliação	Fensterseifer	RBCE
1998	Desvendando a realidade da avaliação. Reflexões e discussões sobre o tema avaliação: concepções, equívocos e contradições	Fensterseifer	Motrivivência
1999	Prática avaliativa dos professores de Educação Física nos 3º e 4º ciclos de educação do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Goiânia	Rodrigues Filho et al.	RBCE
1999/2000	Avaliação: um intervir sobre a produção do conhecimento	Batista	RPP
2006	Avaliação da formação inicial em Educação Física: um estudo Delphi	Mendes et al.	UEM
2009	Teoria da formação e avaliação no currículo de educação física	Fuzii, Souza Neto, Benites	Motriz

Fonte: Os autores

Os textos de Matos (1993), Siebert (1995) e os sete artigos não mapeados por Novaes, Ferreira e Mello (2014) impactam diretamente na distribuição dos artigos por periódico, fazendo com que a RBCE deixe de configurar entre os três periódicos que mais publicaram sobre o tema, passando a ter apenas um artigo no ano de 2013. Outro impacto seria na distribuição por autoria, pois Fensterseifer diminuiria o seu número de publicações de quatro para duas, deixando de ser o autor que mais publicou sobre o tema.

É importante ressaltar que, apesar de os autores considerarem a década de 1980, eles não incluíram a Revista Artus que se apresenta com maior volume de publicações sobre o tema. Se considerarmos todos os 14 periódicos analisados por este trabalho, no período de 1980 a 2010, teremos um quantitativo de 41 artigos, ou seja, o universo de artigos sobre avaliação é três vezes maior do que o apresentado por Novaes, Ferreira e Mello (2014).

1.5 PROCEDÊNCIA AUTORAL E A RELAÇÃO DE AUTORIA ENTRE ORIENTADORES E ORIENTANDOS: CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO

A análise da procedência autoral dos artigos assume um lugar central atualmente nos debates acadêmicos, devido à sua relação com a criação de grupos de pesquisa e à produção institucionalizada. Esse tipo de mapeamento nos leva a discutir sobre os

pesquisadores que têm se debruçado sobre o tema ao longo da sua carreira, além de dar visibilidade aos seus grupos de pesquisa e as universidades. Do mesmo modo, os dados permitem-nos compreender o prestígio, o reconhecimento, a definição de posição social e de autoridade desses autores no campo científico (BOURDIEU, 1989).

Para a organização dos artigos, dividimos as publicações em 2 categorias de circulação: produção individual e coletiva. Dos 56 trabalhos, 28 possuem autoria individual, representando 50% do total.

Ao relacionarmos a autoria das pesquisas com a sua distribuição ao longo dos anos, percebemos 2 momentos distintos. De 1976 a 2000, foram publicados 36 textos. Dentre estes, 27 são de produção individual, correspondendo a 75% do total desse período. De 2001 em diante, apresenta-se uma relação inversa: dos 20 artigos em circulação, 19 caracterizam-se pela autoria coletiva, ou seja, 95% do total de artigos veiculados no período.

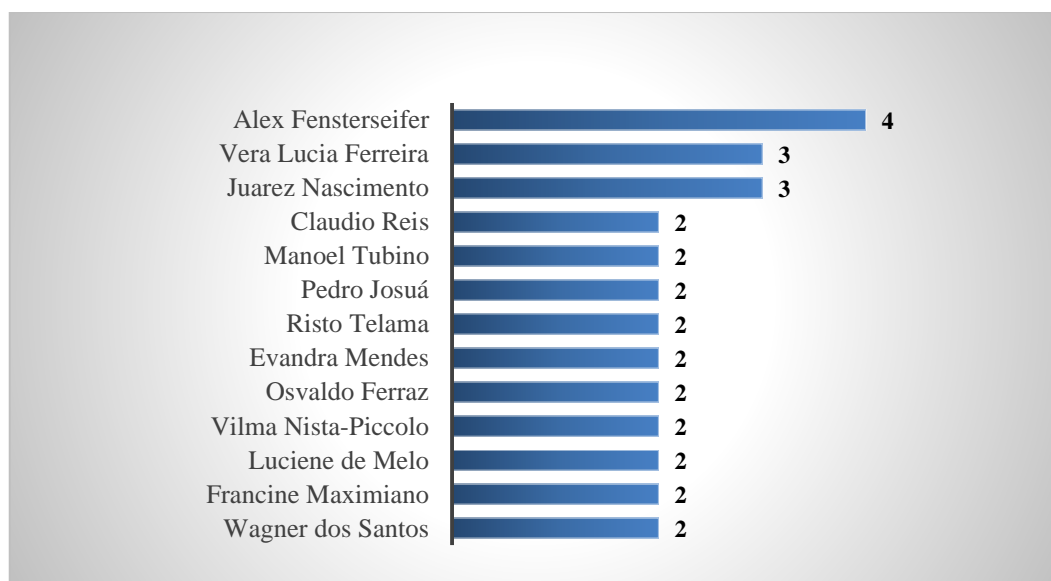
Esse aumento entre as produções conjuntas pode ser explicado devido à consolidação e à maior participação dos autores em grupos de pesquisa. Além desses fatores, há a influência dos programas de pós-graduação, que trazem, como um dos critérios para a implantação e avaliação dos cursos, a presença de professores com projetos de pesquisa que articulam: orientações de alunos da Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado a produções em periódicos, livros e capítulos de livros.

Essas ações fortalecem a produção de uma política científica que valoriza a produção coletiva entre orientadores e orientandos. Os nossos dados reforçam esse argumento: dos 28 artigos em colaboração, 11 foram produzidos com orientandos da Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), sendo 2 no final da década de 1990 e os demais a partir de 2001. É o caso de Gabriel Palafox e Dinah Vasconcelos; Marta Canfield e Rosiane Rombald; João Zinn e Luciane Etchepare; Juarez Nascimento e Evandra Mendes; Samuel de Souza Neto, Fábio Tomio Fuzzi e Larissa Benites; Osvaldo Ferraz e Luciene Mello; Vilma Nista-Piccolo e Luciene Mello; Marcílio Souza Júnior e Kadja

Tenório; Pierre Gomes-da-Silva e Brígida Bezerra; Juarez Nascimento, Willian Salles, Gelcemar Farias e Ema Egerland; Maristela Souza e Vicente Calheiros.⁶

Com o intuito de darmos visibilidade ao mapeamento daqueles que tiveram mais de 1 artigo publicado sobre o tema, organizamos o Gráfico 3:

Gráfico 3 — Distribuição por autor



Fonte: Elaboração própria.

Treze autores publicaram mais de 1 trabalho. Desses autores, Cláudio Reis, Manoel Tubino, Vera Lúcia Ferreira, Pedro Josuá e Risto Telama veicularam suas pesquisas de 1978 a 1998, os demais o fizeram na última década.

A análise do currículo dos autores, por meio da plataforma *Lattes*, indica que Claudio Reis, Alex Fensterseifer e Luciene Melo não apresentam, na atualidade, vinculação a grupos de pesquisa. Os dados presentes nos currículos também evidenciam que, apesar de os autores terem produzido mais de 1 artigo sobre avaliação na Educação Física, não são todos que de fato se dedicam a esse objeto como tema central de suas pesquisas. Manoel Tubino, por exemplo, publicou 112 artigos em periódicos, dos quais 2 se configuram como fontes desta pesquisa, veiculados na década de 1980 (RA e RBEFD), e outro no “*The FIEP Bulletin*”. Vera Lucia Ferreira fez circular 3 artigos

⁶ Embora esses artigos tenham sido produzidos em colaboração com outros autores, optamos por apresentar os pesquisadores que se constituem em orientadores e orientandos.

com o tema em questão em 1979 (RBEFD) e, em 1980 e 1981, ambos na RA. Produziu também 1 capítulo de livro e orientou 2 dissertações. Recentemente seus estudos estão focados nos esportes e esportes de aventura.

Por outro lado, também mapeamos autores que apresentam uma continuidade nas publicações sobre o tema. Alex Fensterseifer produziu sua dissertação, defendida em 1996 e intitulada “Avaliação da aprendizagem dos alunos do curso de graduação em Educação Física da UFSM”. Fensterseifer veiculou 2 artigos na RK e 2 na RBCE, todos em 1997, 1 em 1998 (RMTVV) e 1 em 2006 (REF/UEM). Desses, 3 foram publicados em autoria individual, 2 em 1997 e 1 em 1998. O trabalho de 2006 desenvolveu-se em conjunto com Evandra Mendes, Juarez Nascimento, Markus Nahas e Joaquim de Jesus. O autor possui 1 livro publicado sobre avaliação em 1998.

Juarez Nascimento fez circular 3 artigos sobre avaliação, todos coletivos e com orientandos. Em seu currículo, apresenta 1 projeto de pesquisa específico referente ao tema, entre 2004 e 2005. Orientou 1 dissertação, “Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar”, de Evandra Mendes. O trabalho foi defendido em 2005 e se desdobrou no artigo publicado em 2007 (RMOV), em colaboração com José Carlos Mendes. Também com Evandra Mendes e outros autores, conforme análise do currículo de Alex Fensterseifer, fez circular 1 artigo sobre o tema em 2006 (REF/UEM) e 1 em 2013 (RBCM) com William Salles, Gelcemar Farias e Ema Egerland. Em 2008 e 2012 publicou 2 capítulos de livro e ainda 3 artigos sobre avaliação no “The FIEP Bulletin” (2006, 2007, 2007), com Evandra Mendes.

Juarez Nascimento lidera o Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (Nuppe) e integra o Núcleo de Pesquisa em Atividade Física & Saúde (Nupaf), ambos da UFSC. Atualmente, o autor desenvolve projetos sobre desporto. Já Evandra Mendes integra o Grupo de Extensão e Pesquisa em Educação Física Escolar (Gepefe) da Unioeste e o Grupo de Pesquisa Gímnica – Formação, Intervenção e Escola da UEM.

Luciene de Melo, Osvaldo Ferraz e Vilma Nista-Piccolo produziram em conjunto em 2 artigos (REF/UEM, 2010; RPP, 2014). Osvaldo Ferraz apresenta em seu currículo 1 projeto de pesquisa sobre a avaliação, realizado em 2008 e 2009. Atualmente, apesar

de seus projetos não se remeterem à avaliação, o autor demonstra a sua preocupação com o tema ao descrever esses projetos. Orientou 1 dissertação sobre o tema, “O Portfólio como possibilidade de intervenção pedagógica na Educação Física”, de Luciene de Melo. A pesquisa foi defendida em 2008 e derivou o artigo de 2010 (REF/UEM). Lidera o grupo de pesquisa em Educação Física Escolar e Esporte Educacional e integra o grupo Contextos Integrados de Educação Infantil, ambos da USP.

Vilma Nista-Piccolo possui em seu currículo 3 projetos de pesquisa que se relacionam com a temática: 1 projeto em 2010 e 2 em 2011, todos em andamento. Orientou 1 dissertação sobre o tema, além da tese de Luciene de Melo, “Tecendo tramas sobre avaliação da aprendizagem em aulas de Educação Física escolar”, defendidas em 2011. A tese resultou em 2 obras, ambas publicadas em 2014: 1 capítulo de livro e em 1 artigo na RPP que contou com a participação de Melo, Ferraz e Maria Luiza Miranda. Vilma Nista-Piccolo é líder do Grupo de Pesquisa Potencial da Uniso e integra o Grupo em Ginástica Lapegi da Unicamp.

Wagner dos Santos fez circular 2 trabalhos em conjunto sobre avaliação, ambos com Francine Maximiano. O autor estuda a temática desde a graduação, produzindo 1 monografia, fruto da Iniciação Científica, com o título “Avaliação na Educação Física escolar: análise de periódicos do século XX”, defendida em 2002. A sua dissertação, “Avaliação na Educação Física escolar: do mergulho à intervenção”, defendida em 2005, gerou a publicação de 1 livro. Em seu currículo, há 4 projetos de pesquisa, dos quais 3 focalizam a avaliação educacional. Possui 2 capítulos de livro e 2 artigos publicados sobre a temática: nos periódicos Educação em Revista (UFMG Impresso) e na RMOV, ambos em 2015.

Wagner dos Santos orientou 4 alunos de Iniciação Científica e 2 de Mestrado. Ambas as dissertações foram defendidas em 2015, dentre elas, “Avaliação dos processos de ensino e aprendizagem na formação inicial em Educação Física: implicações para a docência”, de Francine Maximiano. Com base nessa dissertação e em colaboração com outros autores, 2 artigos foram aceitos para publicação: 1 na RMOV e outro na RMOT. Wagner dos Santos orienta 2 alunos de Iniciação Científica, 2 de Mestrado e

1 de Doutorado, com foco em avaliação. É um dos líderes do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria) da Ufes.

Francine Maximiano foi sua orientanda em 2 Iniciações Científicas, em que estudou os temas “Avaliação na educação física escolar nas séries finais do ensino fundamental: prescrições e apropriações”, em 2011, e “Autobiografias discentes: narrativas de experiências avaliativas vivenciadas nas aulas de Educação Física do ensino fundamental, médio e formação inicial”, em 2012. Os 2 trabalhos de Iniciação Científica deram origem aos 2 artigos mapeados neste texto (RBCE e RMOV).

Os dados desta pesquisa acenam para a continuidade dos autores que trabalham com o tema avaliação em sua correlação com o fortalecimento da produção científica da última década. Dos 13 autores que veicularam mais de 1 artigo, 8 o fizeram na última década, sendo que Alex Fensterseifer é o único que circula individualmente, com 2 artigos. Além disso, 4 publicam com seus orientandos que pesquisam especificamente o tema avaliação: da Iniciação Científica: Wagner dos Santos com Francine Maximiano; do Mestrado: Juarez do Nascimento com Evandra Mendes; Osvaldo Ferraz com Luciene Melo; e do Doutorado: Vilma Nista-Piccolo com Luciene Melo.

De modo geral, a produção intelectual desses autores se concentra nos principais periódicos brasileiros da área sociocultural e pedagógica,⁷ com destaque para RMOV, RBCE, REF/UEM, RBCM, RMTVV e RPP. A inserção de suas pesquisas nesses impressos evidencia, mesmo que indiciariamente via avaliação dos pares para sua publicação, o reconhecimento acadêmico conferido aos pesquisadores.

As diferentes maneiras com que a produção do conhecimento sobre a avaliação do ensino e da aprendizagem circula no campo científico, ou seja, em periódicos, livros e capítulos de livros, também está vinculada à trajetória de estudo dos autores com o tema, evidenciando a articulação entre projetos de pesquisa, orientações na pós-graduação, grupo de pesquisa e a sua publicação em diferentes meios de comunicação acadêmica. A própria estratégia de circulação da produção em diferentes fontes demonstra como os pesquisadores ampliam sua inserção na área e,

⁷ Uma análise da contribuição da revista Movimento para a subárea sociocultural e pedagógica da Educação Física brasileira, pode ser vista em Carneiro et al. (2016).

com isso, aumentam a visibilidade de sua produção no campo científico. Essa ação fortalece a divulgação do conhecimento produzido, bem como possibilita o reconhecimento daqueles que vem se dedicando ao estudo da avaliação na Educação Física.

Assim, a quantificação das produções, seus locais de publicação, a indicação de autoria e a trajetória dos pesquisadores, mostram o modo como o campo científico sobre avaliação em Educação Física vem se constituindo no Brasil, evidenciando o nome daqueles que, com seu capital intelectual, desenvolvem prestígio científico para discutir, orientar e publicar sobre o tema.

1.6 CATEGORIZAÇÃO DOS ARTIGOS E DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEL DE ENSINO

Ao analisar a distribuição dos 56 artigos, observa-se que 30 mergulham no cotidiano escolar, sendo 18 (32%) na formação inicial e 12 (21,5%) na educação básica, outros 18 apresentam concepções e teorias sobre avaliação e, 8 trabalhos que se dedicam à análise da produção do conhecimento, se configuram como revisões de literatura sobre a avaliação na Educação Física ou relatórios de Congressos. No Quadro 2 organizamos os dados segundo as categorias de análise e suas subdivisões.

Quadro 2 – Distribuição dos artigos por categorias de análise

Categorias de análise	Subcategorias
Concepções e teorias sobre avaliação (18)	Avaliação normativa (3)
	Avaliação criterial (5)
	Avaliação diagnostica (2); emancipatória (5); libertadora (1)
	Avaliação para a produção de experiências (2)
Avaliação na educação básica (12)	Estudos que conceituam e anunciam o que deveria ser a prática avaliativa na Educação Física Escolar (3)
	Estudos empíricos que escrevem\diagnosticam e denunciam práticas avaliativas na Educação Física Escolar (5)
	Estudos empíricos que propõe\constrói possibilidades e/ou dão visibilidade as práticas avaliativas com a Educação Física Escolar (4)
Avaliação na formação inicial (18)	Avaliação e formação inicial: currículo e perspectivas. (7)
	Experiências avaliativas na formação inicial: avaliação na e da aprendizagem. (11)
Outros (8)	Textos de análise da produção (3)
	Revisões de literatura (4)
	Análises de congresso (1)

Fonte: Elaboração própria.

Dos 18 artigos da categoria “concepções e teorias sobre avaliação”, temos 3 que assumem a avaliação normativa, apresentando testes que possibilitam a quantificação e classificação dos sujeitos em relação aos demais componentes do grupo. Outros 5 artigos assumem a avaliação criterial, a partir da relação direta com os objetivos de ensino, pois ela é entendida como uma possibilidade de verificar a aprendizagem de um aluno em relação aos critérios colocados previamente.

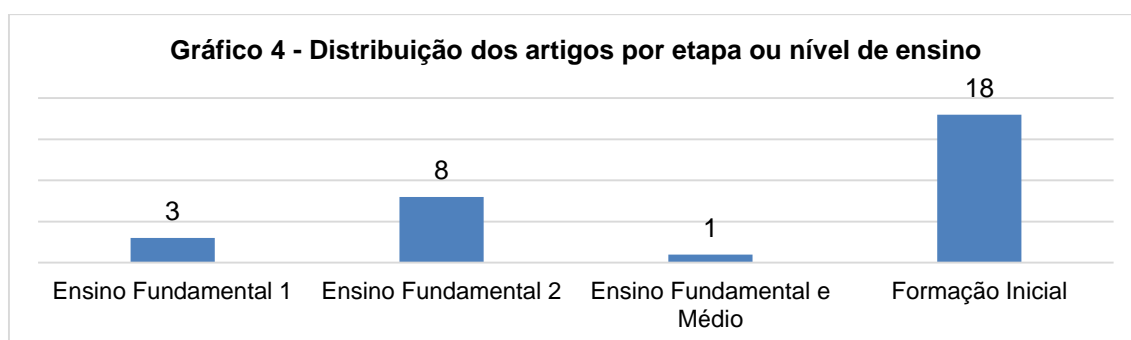
Mapeamos ainda oito estudos que não tomam como base a dicotomia norma/critério, assumindo então, uma avaliação centrada no indivíduo em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem na articulação com questões mais amplas referenciadas pelos condicionantes sociais e econômicos. Assim, dois autores entendem que o principal objetivo da avaliação é proporcionar um diagnóstico em um processo permanente. Outros cinco, assumem a perspectiva da avaliação emancipatória que visa a promover os sujeitos, a libertação dos modelos classificatórios e de estagnação social. Temos ainda um autor que assumiu a avaliação libertadora a partir das aproximações com o pensamento de Paulo Freire.

Por fim, na categoria “Concepções e teorias sobre avaliação” dois estudos que abordam a avaliação para produção de experiência em que se objetiva dar visibilidade aos processos criativos dos alunos, afim de entender as experiências vividas nas aulas e as apropriações feitas por eles.

Dado ao conteúdo dos trabalhos, agrupamos 12 artigos na categoria “avaliação da educação básica”, esses foram possíveis de serem reunidos em três subcategorias, conforme quadro 2. Agrupamos três textos na primeira subcategoria, pois são aqueles que fazem uma revisão bibliográfica, ensaios que anunciam uma perspectiva de prática avaliativa não fazendo pesquisa de campo. A outra subcategoria foi construída com os 5 artigos de estudos empíricos sobre práticas avaliativas no intuito de identificar representações, concepções e/ou opiniões da comunidade escolar sobre avaliação. A última subcategoria de avaliação focada na educação básica foi composta por 4 textos de pesquisas empíricas que propõe\constroem possibilidades de práticas avaliativas vivenciadas nas aulas de Educação Física no cotidiano de uma determinada etapa de ensino.

Os 18 textos que assumiram como nível de ensino a formação inicial foram agrupados em duas subcategorias. A primeira, com 7 textos, estão os trabalhos que discutiram e avaliaram o curso e/ou o currículo de formação dos professores. Já a segunda é composta por 11 estudos que abordaram as experiências com avaliação na formação inicial, tanto em disciplinas como em outros espaços formativos como em contextos da Educação Básica resultantes do Estágio Supervisionado.

Organizamos o Gráfico 4 com base nos 30 artigos que focalizaram a etapa ou nível de ensino.



Fonte: Elaboração própria.

Ao levar em consideração as publicações por etapa de ensino, há um silenciamento da produção acadêmica referente ao debate sobre avaliação do processo ensino-aprendizagem na educação infantil, esse movimento se faz importante, pois temos acompanhado um aumento da inserção do profissional com formação em Educação Física nesse contexto. Outro destaque é a presença de apenas um texto que aborda a avaliação no ensino médio. Ao cruzarmos este resultado com outros mapeamentos do campo da Educação como os de Candau e Oswald (1995), Barreto e Pinto (2000), observamos uma diferenciação na produção acadêmica, já que o Ensino Fundamental I se configura como lugar privilegiado de estudos.

Quando agrupamos os estudos que assumiram o ensino fundamental I e II e o ensino médio em Educação Básica observamos que eles são responsáveis por 12 publicações, ou seja, apresentando-se em um número menor quando comparado com a formação inicial. Poltronieri e Calderón (2015) ao fazerem uma pesquisa de mapeamento na revista “Estudos em Avaliação Educacional”, no período de 1990 a 2010, evidenciam que a maior ênfase da produção está na Educação Básica

correspondendo a 38% da produção, enquanto que os estudos no ensino superior são responsáveis por 18%.⁸ Esses dados, mostram uma tendência diferente do que foi encontrado em nossas fontes.

É interessante destacar ainda, que dos 12 artigos que focam na Educação Básica, quatro, dão visibilidade ou propõe possibilidades concretas de práticas avaliativas. Destes, percebemos que apenas um não é da década de 2010, sendo publicado no ano de 1976. Esse movimento, nos últimos cinco anos tem evidenciado uma iniciativa de produção de pesquisas que busquem compreender, identificar e dialogar com os professores, apresentando possibilidades de práticas avaliativas para a educação básica.

1.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção sobre avaliação na Educação Física vem acompanhando um movimento que tem acontecido no contexto da Educação, estando atenta às demandas colocadas por essas áreas. Além disso, sinaliza um intenso diálogo da Educação Física com autores da avaliação em um contexto geral. Nesse ponto, ganha destaque o uso de autores estrangeiros como referência, sobretudo para se assumir uma avaliação focada em parâmetros quantitativos com o intuito de medir o aprendizado. Estudos como os de Souza (2005) e Uler (2010), em dissertações e teses da Educação, fortalecem esse argumento, na medida em que mostram o movimento de pesquisas sobre o tema a partir da década de 1970, bem como a influência do pensamento norte-americano na produção acadêmica brasileira.

Com o passar das décadas, a produção acadêmica nacional, tanto no campo da Educação como no da Educação Física, tem se fortalecido e criado grupos de pesquisas e pesquisadores que têm se constituído como autores de referência para discutir o tema avaliação. Observamos um movimento de defesa por uma avaliação qualitativa pautada na ética e no respeito às diferenças, reconhecendo o aluno como

⁸ Na revista "Avaliação" os estudos na Educação Básica correspondem a 52,4% da produção enquanto que os do Ensino Superior correspondem a 25%. Já na revista "Estudos em Avaliação Educacional" correspondem a 38% na Educação Básica e 18% no Ensino Superior.

sujeito central do processo de aprendizagem, bem como o papel da avaliação no processo de qualificação do trabalho pedagógico na Educação Básica e na Formação Inicial de professores.

Os dados evidenciam, desde os primeiros estudos, uma preocupação em se discutir a avaliação na Educação Física pensando nas especificidades do ensino desse componente curricular. Nesse ponto, são várias as possibilidades de práticas. A diferença está na definição do que venha ser a Educação Física e qual é seu objeto de ensino. Contudo, é a partir da década de 2010 que percebemos a intensificação de textos que visam a apresentar possibilidades concretas de práticas avaliativas e/ou experiências pedagógicas de ensino no contexto escolar.

Sinalizamos, ainda, a necessidade de novos estudos que deem visibilidade à avaliação da aprendizagem, tendo como contexto outros níveis e etapas de ensino, além do ensino fundamental e da formação inicial, que abordem, por exemplo, o ensino médio, o ensino infantil, a educação de jovens e adultos, a educação do campo e a educação indígena.

CAPÍTULO II

2 EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

2.1 INTRODUÇÃO

Estudos como os de Kneer (1986) e Fuzii (2010) têm mostrado uma lacuna entre teoria e prática no ensino da avaliação nos cursos de formação inicial de professores em Educação Física. As questões apresentadas por essa lacuna evidenciam: o modo como os cursos compreendem e produzem suas práticas avaliativas (LORENTE-CATALÁN; KIRK, 2015); a necessidade de se analisar, na formação, as experiências vivenciadas na educação básica, sinalizando as implicações para a profissão docente (SANTOS; MAXIMIANO, 2013); e a forma como se produzem experiências avaliativas no ambiente escolar (DUNNING et al., 2011).

Especificamente no Brasil, encontramos trabalhos que expressam preocupação com a avaliação do ensino-aprendizagem proporcionada aos alunos dos cursos de formação inicial (BATISTA, 2000; MENDES; NASCIMENTO; MENDES JÚNIOR, 2007; SANTOS; MAXIMIANO, 2013). Batista (2000), assim como Santos e Maximiano (2013), salienta que os cursos de formação têm oportunizado poucos momentos de reflexão sobre os pressupostos teóricos que embasam os procedimentos avaliativos e possibilidades concretas para seu uso. Mendes, Nascimento e Mendes Júnior (2007) alertam ainda que cabe às diferentes disciplinas que constituem o currículo de formação inicial discutir sobre avaliação.

Estudos internacionais têm indicado que a avaliação realizada nos cursos de formação de professores em Educação Física está voltada para o produto e não para o processo (PENNEY et al., 2009) e é utilizada como critério para classificação e não para a aprendizagem (PLACEK, 1983; IMWOLD; RIDER; JOHNSON, 1982). Desse modo, os programas de formação que estão alinhados com a perspectiva de avaliação para aprendizagem têm auxiliado os alunos a incorporar esses conhecimentos em sua prática profissional futura (LORENTE-CATALÁN; KIRK, 2015). Nesse caso, Goc-Karp

e Woods (2008) apontam para a necessidade de as disciplinas dos programas de formação repensarem suas práticas avaliativas, para que os alunos possam ressignificá-las. Kirk (2010) acrescenta ainda, que é preciso investigar como os futuros professores aprendem sobre a avaliação em Educação Física.

Apesar do investimento no tema, não encontramos pesquisas que se dedicam a dialogar com um universo variado de universidades presentes em diferentes regiões do País. Sendo assim, objetivamos, neste projeto, compreender o modo como 45 estudantes finalistas dos cursos de licenciatura em Educação Física de sete Universidades Federais Brasileiras produzem sentidos às suas experiências avaliativas vivenciadas na formação inicial.

Dessa maneira, interessa-nos analisar a produção de sentido que os estudantes dão ao ensino da avaliação na formação, transformando-a em processos de aprendizagens. É importante ressaltar que esses processos configuram práticas de *apropriação* que não representam passividade, mas evidenciam o *consumo produtivo* dos conhecimentos apresentados aos alunos (CERTEAU, 2002). A produção de sentido sobre aquilo que é aprendido constitui o repertório de práticas e concepções que configuram as maneiras e artes de realizar a avaliação para a aprendizagem.

Diante disso, compreendemos a avaliação como um tema complexo que necessita ser explorado sob diversos aspectos, pois, como afirma Sobrinho (2003, p. 95),

[...] não é um processo auto limitado, que basta em si mesmo. Visando tornar mais visível e compreensível o cotidiano de uma instituição, a avaliação ultrapassa os âmbitos mais restritos do objeto a avaliar e lança seus efeitos sobre o sistema de educação superior e suas funções relativamente à construção da sociedade. Ela [oferece fundamento] às reformas educacionais, desde a mudança nos currículos, maneiras de organização de cursos e formas gerenciais, até novas estruturas do sistema.

Diante das possibilidades interpretativas que o tema nos oferece, optamos por analisar a avaliação escolar com o foco na aprendizagem, na ação do professor e no programa da disciplina. A ação do professor traz implicações para se pensar a relação das práticas avaliativas com os processos de aprendizagem e sinaliza como ele problematiza esse saber nos programas das disciplinas. Esse movimento nos oferece indícios sobre o modo como a avaliação é abordada nos cursos de formação de

professores, bem como sobre o papel da formação na constituição de saberes e práticas avaliativas (SANTOS et al., 2015).

Nesse caso, consideramos que os processos de construção de conhecimentos do professor, ou futuro docente, são produzidos nos espaços das relações que estabelece com seus interlocutores, produtores também de suas representações, e no reconhecimento do ambiente escolar como importante contexto formativo (HOFFMANN, 2001). A formação de professores não está unicamente associada à apropriação de conteúdos nos cursos de graduação, nem tampouco é fruto apenas das experiências cotidianas; ela requer um encontro entre os conhecimentos em busca de uma profissionalidade docente (NÓVOA, 2009).

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se como narrativa autobiográfica (JOSSO, 2014), na medida em que coloca o sujeito como produtor de um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre a formação, revelando-se por meio da subjetividade, das experiências e dos saberes que construiu ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Para Benjamin (1994), a vivência é efêmera, a experiência é algo que nos mobiliza e, portanto, tem um potencial transformador, traz a força do coletivo, da participação do outro, marcada por múltiplos sentidos e leituras.

A narrativa de si implica contato do sujeito com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir do que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida, ou seja, cabe entender os sentidos eleitos pelo indivíduo para falar de si, das suas aprendizagens e valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, no diálogo com o outro. Assim, a formação fala da experiência pessoal do sujeito, profundamente articulada com experiências dos outros e com contextos sociais e culturais mais amplos (JOSSO, 2014). Portanto, as narrativas discentes nos possibilitaram evidenciar os modos como os alunos se apropriam dos conhecimentos referentes à avaliação, proporcionados pela formação inicial em Educação Física.

Para tanto, delimitamos as instituições seguindo os critérios: a) ser uma Universidade Federal; b) ter o Curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade presencial; c) ter em seu currículo uma disciplina obrigatória sobre avaliação de ensino-aprendizagem; d) manifestar interesse em participar do estudo. Para a delimitação das instituições, buscamos no *site* do e-MEC⁹ todas as Universidades Públicas Federais do Brasil. A partir desta primeira busca, entramos nos *sites* de 63 instituições e constatamos que 43 ofertavam o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade presencial. Posteriormente, entramos nos currículos dos 43 cursos para mapear aqueles que ofertavam uma disciplina obrigatória com o nome avaliação da aprendizagem. Buscamos, ainda, analisar as ementas das disciplinas selecionadas para observar sua relação com a avaliação do ensino-aprendizagem no contexto escolar.

As nove universidades que atenderam aos critérios foram: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) na Região Centro-Oeste; de São Carlos (UFSCAR), de Ouro Preto (UFOP) e Fluminense (UFF) na Região Sudeste; de Alagoas (UFAL), do Ceará (UFC), de Pernambuco (UFPE), Rural de Pernambuco (UFRPE) e do Piauí (UFPI) na Região Nordeste. Dentre estas, a UFC e a UFPE não foram incluídas na pesquisa, devido ao ano de implementação do novo currículo. Na UFC, o curso foi criado em 2013 e possui a disciplina obrigatória Currículo, Programas e Avaliação em Educação Física. Já na UFPE, a disciplina Avaliação em Educação Física Escolar faz parte do novo currículo de 2012. Assim, no momento da coleta dos dados, esses cursos ainda não apresentavam alunos finalistas.

Após definição das instituições, entramos em seus *sites* em busca dos projetos de curso, planos das disciplinas de avaliação de todas as universidades. Os documentos nos deram pistas para compreendermos os autores utilizados como referência e as perspectivas epistemológicas assumidas tanto pelas disciplinas como pelo próprio curso. Posteriormente, enviamos *e-mail* para os coordenadores dos Cursos de Educação Física, convidando-os para o estudo e solicitando o envio do projeto de curso e plano de disciplina.

⁹ A busca das Universidades Federais no Brasil foi feita no e-MEC em 2014.

Visitamos a UFOP, a UFSCAR e a UFF nos meses de outubro e novembro de 2014. A visita à UFPI, à UFRPE e à UFAL foi realizada no mês de abril de 2015 e à UFMS no mês de junho. O convite foi feito aos alunos finalistas que estivessem cursando os dois últimos semestres do curso, e a seleção dos participantes foi realizada de acordo com o interesse dos discentes. Em diálogo com os 45 alunos, realizamos um questionário, um grupo focal e entrevista individual. Pela disponibilidade desses estudantes, optamos por efetuar os três momentos da pesquisa em apenas um dia. Para responder aos questionários, os alunos demoravam em torno de 30 minutos, o grupo focal teve duração de 60 a 90 minutos e as entrevistas individuais, em média, 30 minutos. Todo o processo de produção de dados foi filmado com autorização dos participantes e posteriormente transcrito pelos pesquisadores.¹⁰

O questionário foi construído com 7 questões fechadas, 32 abertas e uma semiaberta, divididas em três categorias: a) identidades dos alunos; b) experiências avaliativas com a Educação Física na educação básica; c) atuação docente na educação básica, com foco nas práticas avaliativas. Esta última apenas para aqueles que já tinham experiência. Todos os alunos responderam ao questionário. Objetivamos, no grupo focal, desenvolver um processo de rememoração individual e coletivo. Para sua realização, foram delimitados cinco a nove participantes por universidade. Entendemos, como Suanno (2002, p. 3), que o

[...] Grupo Focal tem caráter pedagógico, formativo, pois é uma experiência social significativa que forma valores e promove mudanças da cultura avaliativa, potencializando o desenvolvimento humano e institucional. Tem por propósito entender processos de construção da realidade de um grupo social mediante coleta e interpretação em profundidade [...] a fim de detectar comportamentos sociais e práticas cotidianas.

Partimos da ideia, assim como no estudo produzido por Santos e Maximiano (2013), de que o compartilhamento das experiências ajuda na rememoração de diferentes vivências/acontecimentos dos participantes da pesquisa. Iniciamos o grupo focal com a explicação dos objetivos do estudo a ser realizado, que teve como temática “Avaliação do ensino-aprendizagem na formação de professores”. Enfatizamos que não estávamos em busca de uma homogeneidade teórica no debate ali exposto. Nossa intenção era dar visibilidade aos sentidos que os estudantes atribuem à

¹⁰ Este estudo apresenta aprovação do Comitê de Ética com o número CAAE: 15419913.4.0000.5542.

avaliação, por meio de suas experiências na educação básica, na formação inicial e nos momentos de prática docente.

Posteriormente, pedimos que os discentes se apresentassem e narrassem sobre o que entendem por avaliação. As suas reflexões suscitaram outras perguntas acerca das especificidades da avaliação na Educação Física. Dessa forma, os estudantes apresentaram aproximações e distanciamentos entre a disciplina e os demais componentes curriculares. Essas problematizações emergiram da própria fala dos estudantes e coube ao mediador, ao levantá-las, estimular a participação de todos no debate.

A entrevista individual foi realizada com dois estudantes de cada universidade após o grupo focal. Aprofundamos as narrativas, levantando novas questões com base na participação do grupo focal.¹¹ Na Tabela 1, indicamos a universidade, a quantidade de homens e mulheres que participaram por instituição, a numeração de identificação dos colaboradores, seguindo uma sequência numérica de 1 a 45, o semestre em que os alunos cursavam no momento da pesquisa e a identificação daqueles que participaram das entrevistas individuais.¹²

TABELA 1 – Organização dos alunos entrevistados por universidade

Universidades	Homens	Mulheres	Total	Identificação dos colaboradores	Semestre	Entrevistados individualmente
UFOP	3	2	5	De 1 a 5	Alunos do 7° e 8°	2 e 5
UFSCAR	2	5	7	De 6 a 12	Alunos do 8°	10 e 11
UFF	2	3	5	De 13 a 17	Alunos do 7° e 8°	Nenhum
UFPI	5	2	7	De 18 a 24	Alunos do 8°	22 e 23
UFRPE	3	3	6	De 25 a 31	Alunos do 8°	26 e 27
UFAL	2	5	7	De 32 a 37	Alunos do 6°	33 e 35
UFMS	1	7	8	De 38 a 45	Alunos do 6° e 7°	41 e 44

Fonte: Elaboração dos autores.

Após a transcrição das narrativas, elas foram analisadas e agrupadas de acordo com seu conteúdo, buscando compreender as maneiras como tem sido apresentado o debate sobre avaliação nas sete Universidades Federais Brasileiras.

¹¹ Na UFF, os alunos não puderam participar das entrevistas individuais pela indisponibilidade de tempo.

¹² Os sujeitos foram identificados por números devido ao quantitativo e para preservar suas identidades.

2.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise dos dados, foi possível compreender o modo como os alunos produzem sentidos às suas experiências de ensino-aprendizagem de avaliação na formação inicial. Dessa forma, percebemos dois movimentos, um em que os estudantes rememoravam suas experiências vividas na situação de aluno e outro em que relacionavam seus aprendizados com a atuação profissional ou com o exercício da docência.

2.3.1 EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NA SITUAÇÃO DE ALUNO

Ao analisarmos as experiências avaliativas que mais marcaram os estudantes em sua trajetória de formação inicial, percebemos a recorrência de três situações: a) 30 alunos dão destaque ao “como” foram avaliados; b) 25 enfatizam a avaliação relacionando com alguma disciplina; c) 15 alunos evidenciam o “para que” avaliar. É interessante salientar que alguns alunos assinalam mais de uma situação marcante em sua formação associada à avaliação.

Os alunos, ao destacarem “como” foram avaliados, apresentam uma diversidade de instrumentos avaliativos, como pode ser visto no Quadro 3 onde também indicamos, entre os parênteses, a quantidade de sujeitos que relataram o instrumento.

QUADRO 3 – Relação entre avaliação e instrumentos avaliativos

Instrumentos avaliativos	Universidades	Instrumentos avaliativos	Universidades
Prova teórica (19)	UFOP; UFSCAR; UFF; UFRPE; UFAL; UFMS	Dinâmica de grupo (2)	UFSCAR; UFAL
Seminário (9)	UFOP; UFSCAR; UFPI; UFRPE; UFMS	Júri simulado (1)	UFRPE
Autoavaliação (8)	UFSCAR; UFF; UFMS	Estudo de caso (1)	UFAL
Observação da presença e/ou participação (7)	UFOP; UFF; UFSCAR; UFAL; UFMS	Microaulas (1)	UFPI
Prova prática (3)	UFOP; UFMS	Desenho (1)	UFOP
Fichamentos (3)	UFRPE; UFAL	Música (1)	UFF
Estudo dirigido (3)	UFF; UFRPE	Poesia (1)	UFF
Portfólio (3)	UFSCAR; UFAL	Cartaz (1)	UFRPE
Teatro (3)	UFSCAR; UFF; UFAL	Questionário (1)	UFRPE
Paródia (2)	UFF; UFAL	Diário de campo (1)	UFRPE
Prova oral (2)	UFOP; UFAL		

Fonte: Elaboração dos autores.

De todos os 30 alunos que deram destaque aos instrumentos avaliativos, 24 (83%) enfatizaram mais de um tipo. Entendemos como instrumentos avaliativos as metodologias e os registros feitos pelo aluno e pelo professor que possibilitam resgatar uma memória significativa do processo de ensino-aprendizagem (HOFFMANN, 2001).

Considerando que os processos de aprendizagem são únicos e singulares, faz-se necessário utilizar instrumentos que possibilitem compreender o modo como cada aluno se apropria de determinado saber. Destacamos aqueles que dão visibilidade à maneira como cada aluno produz sentido à sua aprendizagem. Ou seja, instrumentos de natureza distinta possibilitam ao professor tanto adequar o ensino, como proporcionar ao aluno corresponsabilidade em seu processo formativo.

Dentre essa diversidade, vemos os trabalhos traduzidos em diferentes tipos, constituindo-se como uma prática marcante na formação dos alunos. Observamos o uso de instrumentos em que a centralidade está no aluno individualmente, como fichamentos, provas, autoavaliação, estudo dirigido, e aqueles construídos coletivamente no fazer com os pares, como seminários, teatro e júri simulado.

Nesse contexto, os procedimentos metodológicos, materializados nos instrumentos, são assumidos como momentos avaliativos. Identificamos aqueles que dialogam com outras linguagens, como teatro, paródia, música, poesia, desenho e cartazes. A inventividade de métodos avaliativos possibilita analisar os modos como os alunos se relacionam com os saberes trabalhados, assim como os sentidos que eles atribuem às aulas de Educação Física, valorizando o protagonismo do aluno em formação. Três estudantes evidenciaram o uso do portfólio e destacaram sua potencialidade, por permitir ao aluno apresentar registros de sua aprendizagem. Villas Boas (2004, p. 38) salienta que o portfólio é um “[...] procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio”.

Notamos, também, o uso da observação por meio da presença e/ou participação, como critério de avaliação destacado por sete alunos de cinco universidades, conforme indicam as narrativas dos alunos 5 e 38:

[...] ele observava como fazíamos as aulas, como era nossa participação para poder avaliar. A observação é uma boa forma de avaliar mas, ao mesmo tempo em que observar é avaliar, não é apenas a partir da observação que você consegue perceber a aquisição do conhecimento (ALUNO 5, UFOP).

Me chamou a atenção a disciplina de Ginástica. Eu tinha uma nota de participação. A nota era medida de acordo com o número de faltas. Essa nota era acrescentada na nota da prova (ALUNA 38, UFMS).

A utilização da observação como critério de avaliação realizada pelos professores da formação inicial tem reforçado a prática avaliativa vivida por muitos alunos em sua educação básica. Ao analisarmos as respostas dos alunos no questionário sobre o modo como foram avaliados na educação básica, dos 45 alunos, 32 destacaram o uso da observação para averiguar a frequência e/ou a participação deles na disciplina Educação Física.

Apesar de autores, como Darido (2004), Pedroza e Rodrigues (2007) e Souza Júnior (2010), sinalizarem avanços teóricos nos discursos acadêmicos sobre avaliação educacional, os trabalhos acabam por fortalecer um panorama de crítica que mostra a insistência dos professores de Educação Física em avaliar a partir dos aspectos comportamentais, do aprendizado dos valores e das atitudes. Busca-se avaliar interesse, motivação, respeito, postura, dedicação e participação dos discentes nas aulas sem, contudo, se preocupar em realizar um registro processual, bem como observar outras dimensões do conhecimento. As narrativas dos estudantes fornecem pistas para se compreender o uso da observação para avaliar a presença e a participação também na formação inicial de professores.

Outrossim, destaque deve ser dado às “microaulas”, que tiveram recorrência na narrativa de um aluno da UFPI, destacando: “[...] eu admirei da disciplina de Fisiologia usar como avaliação a construção de planos de aulas e a realização de “microaulas” para os outros alunos da sala [...]”. O uso desse instrumento em uma disciplina, que não foi associado ao exercício da docência, evidencia a necessidade de a formação assumir a prática docente como um eixo central em todo o curso e não apenas nas disciplinas que abordam o ensino da Educação Física voltado para o contexto da

escola e/ou do Estágio Supervisionado. Entendemos que a formação inicial de professores se constitui de maneira orgânica por diferentes interfaces, materializando-se nos processos pessoais, nas redes de relações que os sujeitos constroem, nos contextos da cultura, da profissionalização, do trabalho (NÓVOA, 2004).

Associar as “microaulas” a outras formas de registro sinalizou possibilidades para a atuação docente, na medida em que essas aulas abrem espaço para o processo de produção de sentidos no diálogo com diferentes linguagens, como a música, o teatro e a poesia. A estudante 9, da UFSCAR, salienta que “[...] o que marcou foi justamente a disciplina de ‘Planejamento, Currículo e Avaliação’, porque ele [o professor] não dava prova, ele avaliava por trabalho, seminário e portfólio”. Já a estudante 16, da UFF, narra: “[...] a gente teve que fazer uma música, poesia, ou uma peça de teatro. Qualquer coisa que simbolizasse e descrevesse o que a gente aprendeu durante as aulas sobre avaliação”. Temos com isso um deslocamento do avaliar o que se ensina para produzir sentidos sobre o ensinado. Nesse caso, a questão central não é o que se aprende, mas o que se faz com o que se aprende.

A prova oral, prática e teórica, dentre os instrumentos utilizados, teve maior destaque e foi citada por 20 alunos. Ao analisar a leitura que eles têm em relação à prova, percebemos que, para 11, ela foi marcante por estar relacionada com alguma disciplina do curso; 6 ressaltaram a não utilização da prova em alguma disciplina ou o fato de não ser uma prática comum no próprio curso; e 4 alunos enfatizaram a prova como mais uma possibilidade de instrumento avaliativo, conforme o Quadro 4:

QUADRO 4 – Relação entre a prova e as disciplinas dos cursos de Educação Física das Universidades Federais Brasileiras

Disciplina	Universidade	Tipo de prova	Narrativa
Anatomia (4)	UFF (1); UFAL (1); UFMS (2)	Teórica	“A disciplina de Anatomia foi bem marcante. Era cobrado apenas provas ao final de cada unidade. Ela colocava as partes anatômicas na mesa e a pessoa tinha um tempo para responder. Ninguém aprendia de fato, a maioria apenas decorava para passar” (ALUNA 1, UFF) “[...] tiveram provas também que eu me senti preparado. Ele cobrava mais o que a gente aprendeu dentro das aulas” (ALUNO 41, UFMS)
Crescimento e Desenvolvimento (2)	UFAL (2)	Teórica	“O que me marcou foi a prova de Crescimento e Desenvolvimento. Ela foi escrita. Tinha que escrever bastante” (ALUNA 33, UFAL)
Ginástica (2)	UFOP (2)	Prática	“A prova prática de Ginástica você tinha que fazer uma série e apresentar, [...] ela anotava todos os movimentos e, se errasse ou esquecesse, você perdia ponto” (ALUNA 10, UFOP)
Fundamentos Sócio-histórico, Filosófico da EF (1)	UFSCAR (1)	Teórica	“Me marcou muito a prova que eu escrevi um almanaque inteiro. Aí falei: ‘Não imaginava que poderia escrever tanto em Educação Física’ (ALUNO 16, UFSCAR)
Fisiologia (1)	UFRPE (1)	Teórica	“[...] principalmente na Fisiologia e áreas da saúde, às vezes o professor tem que utilizar daquele método para fazer com que a pessoa estude” (ALUNA 31, UFRPE)
Natação (1)	UFMS (1)	Prática	“A prova prática de Natação a professora levou a ‘ferro e fogo’ mesmo. Você tinha que nadar 25 livre, 25 peito, 25 costas e 25 borboleta” (ALUNA 44, UFMS)
Total: (11)			

Fonte: Elaboração dos autores.

Dos onze alunos que relacionaram a prova com alguma disciplina, sete associaram o uso da prova teórica às disciplinas de dimensão biológica; três enfatizaram a prova prática realizada nas disciplinas Ginástica e Natação; e um declarou o uso da prova teórica em disciplinas de cunho sociopedagógico. Ao cruzarmos todas as disciplinas indicadas dos instrumentos com as disciplinas curriculares, verificamos que as mais citadas pelos alunos foram as de dimensão biológica, conforme Quadro 5:

QUADRO 5 – Disciplinas destacadas no uso de instrumentos avaliativos

Disciplinas:	Instituição:
Disciplinas de dimensão biológica (19) – Anatomia (8), Fisiologia (6), Crescimento e Desenvolvimento (4), Cinesiologia (1)	UFOP (2); UFSCAR (2); UFF (2); UFPI (2); UFRPE (2); UFAL (5); UFMS (4)
Disciplinas que proporcionaram atuação (10)	UFOP (2); UFSCAR (1); UFRPE (5); UFMS (5)
Outras disciplinas (6)	UFOP (2); UFSCAR (1); UFRPE (2); UFMS (1)

Fonte: Elaboração dos autores.

A narrativa da aluna 1, da UFF, presente no Quadro 4, questiona o papel da prova como única maneira de avaliar. Para ela, esse método é apenas uma forma burocrática utilizada pelo professor para conferir o que foi ensinado, portanto, antes das avaliações, os alunos apenas decoram ou memorizam o conteúdo para conseguir êxito no exame. De fato, a utilização da prova em algumas situações não valoriza os processos de aprendizagem, porque dá destaque àquilo que é exterior ao sujeito e à sua capacidade de memorização.

A pesquisa realizada por Moraes (2011) sugere que a prova teórica normalmente tem sido usada apenas como meio para atribuir nota aos alunos. Geralmente ocorre em um momento diferenciado do processo (ao final), estanque aos objetivos, sem relação com o ensino e com a aprendizagem, servindo apenas para cumprir uma norma da escola e do próprio sistema. Entretanto, o autor indica que a prova pode superar esse caráter e se tornar um elemento que contribua com a apropriação de saberes, possibilitando que os estudantes identifiquem suas facilidades e dificuldades e servindo como elemento de reflexão para que o professor e a escola criem ações que auxiliem no processo de ensino e de aprendizagem. Ou seja, ela possibilita “[...] detectar os pontos frágeis da aprendizagem, mais do que determinar os resultados obtidos com essa aprendizagem” (JORBA; SANMARTÍ, 2003, p. 30).

Apesar de os estudantes, em algumas narrativas, apresentarem uma visão negativa sobre o uso das provas, eles também apontaram para sua necessidade, como a aluna 28, da UFRPE, alegando que a prova se caracteriza como “[...] um método para fazer com que a pessoa estude”. Além disso, o escrever bastante, destacado pelos alunos 11 (UFSCAR) e 36 (UFAL), e o sentir-se preparado, ressaltado pelo estudante 39 (UFMS), também podem ser reveladores do movimento produzido pela prova ao fazer o aluno estudar.

Observamos ainda o modo como os alunos produzem uma leitura sobre as disciplinas de dimensão biológica, como as que justificam o uso da prova. Isso indicia que tal justificativa pode estar embasada na própria trajetória de escolarização, em que há uma hierarquização entre as disciplinas escolares em virtude dos saberes por elas ensinados. Reforça-se a associação da avaliação à natureza dos saberes ensinados

em que se privilegiam os conteúdos de cunho teórico e conceitual, que são traduzidos em forma de testes avaliativos.

As aprendizagens dos conteúdos de dimensão biológica são possíveis de serem visualizadas pela prova escrita, já as da Ginástica e da Natação podem ser observadas por meio de sua apropriação corporal que se materializa na prova prática. Em ambos os casos, avalia-se o que se ensina, estando no foco da análise a natureza dos saberes ensinados e sua valorização quando se projeta o contexto da educação escolarizada. Contudo, emerge desse debate a necessidade de todas as disciplinas do curso de formação proporcionar aprendizagens dos conteúdos específicos e discutir suas possibilidades de ensino.

Consideramos que o conhecimento dos professores sobre os conteúdos de sua área de atuação é uma questão relevante para a análise dos processos educativos, entretanto é preciso discutirmos também o modo como esses conhecimentos se convertem em ensino. Para Nóvoa (1992), o desempenho da profissão requer, entre outras demandas, que o professor conheça profundamente a disciplina com que trabalha, sua estrutura, seus nexos com outras áreas do conhecimento e sua importância no campo das ciências. Desse modo, entendemos que uma das preocupações dos projetos de formação de professores deve ser levar os alunos a adquirir sólidos conhecimentos teóricos e, no caso da Educação Física, também os conhecimentos relacionados com o *saber de domínio* (CHARLOT, 2000).

Além disso, compreendemos a necessidade de os cursos de formação inicial assumirem como eixo central a prática de ensino, pois, nesse caso, para ser professor, não basta conhecer conceitualmente os conteúdos das disciplinas, assim como não é suficiente dominar técnicas de movimentos corporais, ou seja, é preciso transferir esses conhecimentos para práticas de ensino e de aprendizagem. Ao analisarmos as narrativas, percebemos a necessidade de se discutir o significado de aprender e de ensinar na formação de professores, sobretudo no que se refere às práticas vivenciadas que colaboram para esses processos de aprendizado. Luiz *et al.* (2015, p. 98) destacam que esse momento de prática na formação deve ter implicações para “[...] o ‘aprender a ensinar’, ao invés de ‘aprender a fazer’ e, portanto, é uma prática

pedagogizada, que tem seus objetivos, suas intencionalidades e seus pressupostos voltados para a atuação docente”.

As narrativas dos alunos sinalizam um distanciamento entre as experiências com avaliação e a atuação docente e, ao mesmo tempo, acabam por reforçar as leituras já constituídas na educação básica, ao considerar a justificativa do uso dos instrumentos em razão dos saberes por eles ensinados. Entendemos, como Nóvoa, (2009), a necessidade de a formação de professores estar centralizada na escola, construída dentro da profissão docente com articulação dos elementos científicos, pedagógicos e técnicos baseados na docência.

Nas narrativas de cinco alunos, também foi possível detectar um movimento que compara a avaliação na formação inicial com a da educação básica, pois, para o aluno 27, da UFRPE, a avaliação deve levar em conta a especificidade de cada disciplina, “assim como a escola”. A reflexão produzida pelo aluno 27, e também as narrativas dos alunos 28 (UFPRE), 38 e 43 (UFMS) e 9 e 12 (UFSCAR) nos oferecem elementos para questionar: como podemos avaliar levando em consideração a especificidade dos saberes de cada disciplina, tanto na formação, como na educação básica?

Esse movimento é compreendido na medida em que entendemos a escola como o lugar da palavra, da escrita e das demais formas de simbolização do mundo, portanto ela tende a valorizar as disciplinas que assumem como estatuto epistemológico os saberes que se fundamentam pela apropriação do que está incorporado aos objetos (livros etc.). Em contrapartida, a Educação Física, assim como as Artes e a Música, privilegia o domínio de uma atividade e o saber do qual se apropria na relação com o outro e consigo mesmo (CHARLOT, 2009). Portanto, os alunos em formação enxergam a necessidade de outras formas avaliativas que levem em consideração o tipo de saber valorizado pelas disciplinas em virtude da natureza do saber que é ensinado.

Os alunos têm dividido as disciplinas dos cursos de formação inicial em dois blocos: as da área da saúde, geralmente relacionadas com um conteúdo teórico; e as da área sociocultural, associadas comumente à prática docente. Portanto, ao diferenciarem os

saberes de cada disciplina, também estabelecem relações com o modo como cada professor avalia.

Uma outra questão que esteve presente nas narrativas dos alunos foi “para que avaliar” no processo de ensino-aprendizagem, conforme mostra o Quadro 6:

QUADRO 6 – “Para que” avaliar

Debate	Instituição	Narrativa
Nota (12)	UFF (3); UFOP (2); UFRPE (3); UFAL (2); UFMS (2)	“[...] a gente está preso em um sistema que tem que dar uma nota para o aluno, a gente acaba tentando mudar, mas, no final, acaba que você tem que fazer a mesma coisa que você via, a mesma coisa que foi com você” (ALUNA 16, UFF)
Aprendizagem (4)	UFF (1); UFRPE (1); UFMS (2)	“Depende muito do parâmetro que você vai usar, porque cada aluno é um. Às vezes, ele aprendeu muita coisa, mas, quando compara com o grupo, ele ainda não chegou naquele nível, mas, se avaliar a aprendizagem, ele teve um ganho muito maior que o outro” (ALUNA 41, UFMS)
Aprovação e Reprovação (3)	UFF (1); UFOP (2)	“Então o professor se sente desmotivado, pois, quando está no ensino público, você não pode de certa forma avaliar, pois não existe reprovação” (ALUNO 4, UFOP)
Feedback (3)	UFF (1); UFOP (1); UFSCAR(1)	“Ele dava um retorno. Geralmente a gente não tem, a gente tem uma avaliação e nosso retorno é a nota. Ele não, ele dava um <i>feedback</i> , sempre escrevia alguma coisa no portfólio” (ALUNA 8, UFSCAR)

Fonte: Elaboração dos autores.

Ao analisarmos as narrativas relacionadas com a nota e as de aprovação e reprovação, identificamos uma preocupação com o futuro da docência, na medida em que os sujeitos associam as aprendizagens da formação inicial ao contexto escolar e às obrigações colocadas pela escola. A narrativa da aluna 16 (UFF) nos revela sobre o dilema enfrentado, pois, em alguns casos, o foco principal da avaliação, dentro dos contextos institucionais, é a prestação de contas sobre uma avaliação que tem a obrigação de gerar uma nota. Entretanto, é preciso ponderar, como salientam Santos *et al.* (2015, p. 6), que

[...] a leitura dicotômica realizada por eles, na qual se polariza a aprovação e a reprovação, pode despotencializar a contribuição da avaliação como uma prática que possibilita ao professor analisar a sua ação docente e a aprendizagem dos seus alunos e, ao mesmo tempo, permitir aos discentes se avaliarem em processo e/ou ao final dele.

Os autores afirmam ainda que é preciso compreender que a avaliação pode ser direcionada para a qualificação dos processos de aprendizagem, podendo ser a nota uma parte dele, já que ela não é garantia do saber produzido pelo aluno. De fato, é importante gerar a nota, entendendo que ela classifica e hierarquiza. Porém, a

avaliação só ocorre quando o professor analisa e compreende o sentido da nota, estabelecendo uma ação fundamentada em uma perspectiva formativa. De acordo com Harlen e James (1997), a avaliação formativa é essencialmente parte do ensino, constituindo-se como um importante *feedback*, tanto para o professor como para o aluno, sobre o conhecimento aprendido e em desenvolvimento a fim de orientar os caminhos a serem trilhados.

Outra situação apresentada pelos alunos 4 (UFOP), 8 (UFSCAR) e 13 (UFF) é o foco dado às disciplinas que possibilitaram um *feedback* além da nota. A aluna 8 destaca que o professor, ao fornecer um retorno da avaliação para além da nota, proporciona uma aprendizagem para o futuro da docência.

A necessidade de romper com o entendimento da avaliação como sinônimo de nota não significa a exclusão do seu lugar no processo de avaliação e no processo formativo do aluno. Se a nota é uma maneira de proporcionar ao aluno informações pertinentes que lhe possibilitam entender sua real situação dentro do processo de aprendizagem, por que não utilizá-la? Essa pode ser uma forma, como outras, de fornecer o resultado de uma avaliação.

Contudo, a avaliação se constrói a partir de um exercício permanente de interpretação de pistas, sinais e indícios, buscando identificar os "saberes", os "não saberes" e os "ainda não saberes" em desenvolvimento. Dessa maneira, ela é assumida a partir do par dialético juízo de valor e tomada de decisão, pois, como afirmam Santos e Maximiano (2013, p. 82),

A avaliação se configura como um processo de reflexão sobre e para a ação, contribuindo para que o professor e o aluno se tornem capazes de perceber indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino-aprendizagem. Investigando, refina seus sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as necessidades dos envolvidos, individual e coletivamente considerados.

Dessa maneira é preciso diferenciar a avaliação da aprendizagem e para a aprendizagem. A primeira relaciona-se com uma avaliação que objetiva compreender o que o aluno aprendeu do que foi ensinado, já a segunda, segundo Black e Wilian (2003), busca fornecer ao aluno a percepção entre um objetivo desejado e seu estado atual (do conhecimento, e/ou compreensão, e/ou habilidade), possibilitando-lhe uma

tomada de decisão, adequando novos alvos para aprendizagens futuras. Já para Klenowski (2009, p. 264), a avaliação para a aprendizagem deve ser uma prática diária, tanto de estudantes como de professores, “[...] tendo, como função, procurar, refletir e responder com informações, a fim de melhorar a aprendizagem e deve ser realizada por meio de diálogo, demonstrações e observação”. Os alunos da UFF, UFRPE e UFMS também revelam essa preocupação e enfatizam que a avaliação deve ser voltada para compreender o que eles aprenderam durante o processo de ensino e de aprendizagem.

2.3.2 EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NA SITUAÇÃO DE PROFESSOR

Nesta segunda categoria, apresentamos as narrativas dos alunos ao rememorarem as experiências com a avaliação em sua trajetória de formação relacionada com a docência. Dessa forma, foi possível reuni-las em dois eixos de análise: a) 30 alunos citam os momentos que possibilitaram uma projeção de como pretendem avaliar; b) 24 destacam os momentos em que a formação possibilitou uma atuação estando eles em situação de professores.¹³

Os momentos que propiciaram pensar em como avaliar no ambiente escolar enfatizam a relação entre as aprendizagens na formação inicial e a atuação profissional, pois tanto a forma como foram avaliados, como os ensinamentos específicos sobre o tema aprendido na graduação permitiram aos alunos um aprendizado sobre avaliação, projetando uma futura atuação, conforme o Quadro 7:

¹³ Mapeamos, ainda, 12 alunos que alertam para os poucos ou a ausência de momentos de prática docente e avaliativa na formação. Em virtude do tamanho do artigo, optamos por não apresentar.

QUADRO 7 – Momentos formativos que possibilitaram projetar a prática avaliativa

Universidade	Narrativas
UFF (4)	“[...] eu lembro dele ter falado que a gente tem que ter uma perspectiva de avaliação que veja a progressão, o desenvolvimento, a individualidade de cada aluno. Não pode observar só o final [...]. Eu acho que poderia avaliar através da observação e autoavaliação” (ALUNA 15)
UFOP (3)	“[...] não é apenas para você passar um aluno na disciplina ou não. Eu avalio se o aluno conseguiu compreender e utilizar aquilo que eu passei em forma de conhecimento, de saber, e não para ele ser reprovado ou não” (ALUNO 5)
UFMS (7)	“Eu avaliaria com uma avaliação inicial e uma final, para ver se houve evolução. Também avaliaria tanto o prático como o teórico [...]” (ALUNA 40)
UFSCAR (4)	“Eu acho que na própria matéria de avaliação ele deixou claro várias formas de avaliar sem ser a prova. Com isso podemos escolher o que usar quando for professor” (ALUNA 8)
UFPI (5)	“A maioria das provas são somente práticas e o que tem de teoria é sobre a história ou regras da modalidade esportiva, mas não é direcionado para a escola. Eu acho que a nossa licenciatura deveria ter ensinamentos a mais de como tratar o aluno, e como avaliar a aprendizagem. Isso teve na disciplina de lutas” (ALUNO 21)
UFRPE (2)	“Independentemente da disciplina, acho que ter tido esses professores na formação servirá como referência dentro da escola. [...] eles usam metodologias que a gente adapta dali e leva para escola” (ALUNA 28)
UFAL (5)	“O mais interessante foi que, durante a disciplina, ela avaliou com os métodos que podem ser utilizados na escola [...]” (ALUNA 35)

Fonte: Elaboração dos autores.

Ao analisarmos as narrativas dos alunos, percebemos também as perspectivas de avaliação das quais eles têm se apropriado. Dessa forma, a aluna 5, da UFOP, assim como os alunos 13, 14 e 16, da UFF, compreende a avaliação como um processo formativo e, ao avaliarem, suas preocupações estão voltadas para os processos, buscando compreender não apenas o desenvolvimento final do aluno, mas toda a sua progressão e suas individualidades.

Na análise do plano de disciplina da UFF, encontramos, em sua bibliografia, quatro autores do campo da avaliação, um deles Perrenoud (1999). Pautado na avaliação formativa, esse autor entende que ela deve servir como meio para delimitar as aquisições e os modelos de raciocínio como auxílio ao aluno para sua progressão nos objetivos.

Observamos uma aproximação das bibliografias usadas nas disciplinas e nas narrativas dos alunos da UFF com a tradição francófona de investigação da avaliação formativa. De acordo com Allal e Lopez (2005) e Fernandes (2008), na tradição francófona, a avaliação formativa se configura como fonte de regulação dos processos da aprendizagem e dos ensinamentos, tendo seus conceitos-chave associados aos

processos internos, cognitivos e metacognitivos dos alunos, como é o caso da autoavaliação citado pelo aluno 4 (UFF).

As narrativas de três alunos da UFOP, quadro da UFF e sete da UFMS evidenciam a aprendizagem enfatizando o aluno como centro do processo avaliativo. Essa reflexão nos alerta sobre a necessidade de diferenciarmos avaliação de ensino e de aprendizagem, pois, ao serem tomadas como sinônimos, dificulta-se a potencialidade de analisar a ação do professor e as aprendizagens dos alunos. Esse movimento fortalece a compreensão da avaliação como parte integrante do processo pedagógico que não está centrada apenas no outro, aluno, mas se caracteriza como uma perspectiva importante para o professor avaliar suas ações.

Dos sete alunos da UFMS que deram visibilidade ao modo como pensam avaliar, quatro deles alertaram para a dicotomia entre teoria e prática, apontando para a realização de dois momentos dissociados na avaliação em Educação Física. Essa também foi uma preocupação abordada por cinco alunos da UFPI, como podemos observar na fala do aluno 23: “A disciplina que me marcou positivamente foi a de vôlei. Na prova prática, foi mesmo a execução dos movimentos [...]. Quando era saque, ele cobrava um tipo de saque, quando era passe, um tipo de passe”.

O aluno 23, da UFPI, compreende que a prática no Curso de Educação Física deve estar voltada para a apropriação corporal do conteúdo, tendo em vista a execução dos movimentos específicos dos desportos. Já a estudante 45, da UFMS, alerta-nos sobre o distanciamento entre praticar determinado esporte e saber ensiná-lo como um conteúdo na educação básica.

O entendimento de prática para o estudante 23, da UFPI, tem se distanciado do que entendemos como prática na formação de professores. Buscamos superar a dicotomia teoria-prática em uma ação que visa, inclusive, a (re)conceituar o próprio entendimento de prática. Fundamentados em Certeau (2002), compreendemos que as práticas se constituem em apropriações e usos sobre os conhecimentos produzidos por instituições/dispositivos de circulação, no caso, os diferentes modos como os praticantes dialogam e interpretam os bens culturais produzidos historicamente,

dentre eles, a dança, as artes circenses, os esportes, as ginásticas, as lutas, a capoeira, os jogos, as brincadeiras etc.

A queixa constante de que faltam disciplinas de natureza prática no curso é confundida com a ideia de que a formação inicial deveria focalizar a experiência das práticas corporais e a apropriação delas, tendo como dimensão o próprio corpo. Assim, diferente da narrativa do estudante 23, da UFPI, a estudante 45, da UFMS, revela um outro movimento que reivindica a transposição didática, em que os conteúdos sejam ensinados de forma contextualizada no ambiente escolar.

Assumimos uma perspectiva em que as experiências estão relacionadas com as práticas de ensino-aprendizagem dos conteúdos da Educação Física na educação básica. Nesse caso, as vivências corporais são mobilizadas para que sejam transformadas em métodos de ensino. É preciso, então, ampliarmos o conceito de prática, entendendo que ela é carregada de sentidos, de história, de cultura e, portanto, precisa ser considerada menos fechada e mais fluida sobre a dinâmica cultural, que não permite polarizar/dicotomizar o intelectual do corporal e o social do cultural. Certeau (2002) propõe uma morfologia das práticas que somente é compreendida por meio de uma dialética que leve em consideração a lógica da ação. Para projetarmos a Educação Física em termos de prática, é preciso entendê-la como uma atividade pedagógica que se realiza por meio de ações sobre uma matéria, selecionada dos bens culturais produzidos historicamente.

A preocupação em avaliar de forma teórica como ocorre nas demais disciplinas escolares, fundamentada na escrita e nos saberes separadamente, não é uma questão apresentada apenas na UFPI, mas presente nas narrativas produzidas nos grupos focais das sete universidades, por exemplo, na UFAL:

[...] alguns diretores precisam de um tipo de documento dizendo: 'Olha, a nota dele foi atribuída por conta disso!'. Se a gente for avaliar só por observação, fica muito subjetivo, então, às vezes, os professores acabam utilizado só as provas mesmo, porque aí fica igual às outras matérias (ALUNA 35).

O que está colocado é: como avaliar em Educação Física levando em consideração a necessidade da escola e a singularidade do seu saber? Ao mesmo tempo em que avaliar de maneira igual aos outros componentes curriculares se faz necessário para

requerer os mesmos direitos e possibilidades para sua disciplina no espaço escolar, o “como” e “o quê” os professores avaliam fortalecem sua diferença. Segundo Frossard e Santos (2014), a busca por um método avaliativo semelhante aos utilizados pelas demais disciplinas ocorre pela necessidade de a Educação Física ter o mesmo *status* dos demais componentes curriculares e o mesmo controle coercitivo dos alunos. Além disso, remete-nos à valorização e à hierarquização dos saberes escolares. Avaliar, conforme a mesma lógica e procedimentos, significa privilegiar o saber que se traduz na escrita e leitura.

Apesar de os alunos alertarem para a avaliação prática que considere a diferença da Educação Física das demais disciplinas escolares, eles também o fazem por sua igualdade ao assumir essa dicotomia, e tomam como referência o outro, que tem um determinado formato e modo de conceber e avaliar. As narrativas evidenciam que os alunos consideram a Educação Física como disciplina diferente, devido ao saber com o qual ela lida. Contudo, existe uma preocupação em igualá-la, pela forma como tem projetado a sua avaliação, muitas vezes, para garantir um lugar de poder dentro do universo escolar.

Santos *et al.* (2014, 2015) têm sinalizado para a possibilidade de se usar registros avaliativos que considerem a especificidade da Educação Física como componente curricular, pois esses registros conferem visibilidade aos sentidos dados às experiências vivenciadas, sobretudo às traduzidas pelo *saber-domínio* e pelo *saber-relacional*, materializados em *saberes-objeto* (CHARLOT, 2000).¹⁴ Nesse movimento, a inventividade dos instrumentos, como os diários de aula dos alunos, desenhos, histórias em quadrinho, filmagens, fotos, produção de *rap* e textos coletivos, partem das práticas encarnadas no corpo para produzir instrumentos de registros que se configuram como *saberes-objeto*, permitindo outros tipos de apropriação.

¹⁴ Para Charlot (2000, p. 71), o aprender se configura em uma apropriação de um saber que existe dentro dos objetos, chamado *saber-objeto*; na relação entre o sujeito e o mundo, o aprender é o domínio de uma atividade, denominado *saber-domínio*; nas relações com os outros e consigo mesmo, chamando *saber-relacional*.

Já a narrativa do aluno 5 e da aluna 3, ambos da UFOP, salientam para uma avaliação que compreenda como o aluno conseguiu utilizar aquilo que lhe foi ensinado. Para eles,

[...] se o aluno utilizar aquilo que aprendeu fora da escola, é notório que o que eu passei foi importante para ele, mas, também, se ele tiver uma situação semelhante e acaba não utilizando o que aprendeu, é porque o que foi transmitido não fez sentido para o aluno [...]. Por isso, eu avalio se ele percebeu a importância do conteúdo e qual o sentido que ele consegue atribuir àquilo que foi passado (ALUNO 5, UFOP).

[...] quando for professora, darei sentido à avaliação. [...] envolver os meninos nas atividades e não simplesmente fazer uma prova sobre os conteúdos, pois é muito distante o que eles aprendem do que é cobrado em uma prova (ALUNA 3, UFOP).

A Educação Física privilegia a aprendizagem gerada pela experimentação em um corpo que atribui sentidos e se projeta pelas práticas, que não se configura como uma “prática pela prática”, deslocada de produção de sentidos, mas como um saber que pode ser ampliado, possibilitando outras interpretações daqueles que vivenciam a prática em sua relação com a cultura. Nesse caso, as narrativas dos estudantes nos possibilitarão evidenciar os modos como seus alunos se *apropriam* (CERTEAU, 2002) dos conhecimentos proporcionados pela Educação Física. É preciso ressaltar que a *apropriação* não representa uma ação passiva, mas evidencia o *consumo produtivo* dos conhecimentos apresentados aos alunos (CERTEAU, 2002). Ao avaliar, os estudantes têm mostrado uma preocupação em relação aos diferentes modos como seus alunos dialogam com os bens culturais produzidos historicamente. Essa leitura nos permite notar como eles se apropriam dos saberes produzidos na Educação Física, dando-lhes outros sentidos e operando formas particulares de estar com o seu corpo.

Os alunos da UFSCAR, UFPI, UFRPE e UFAL dão destaque aos aprendizados proporcionados pelas diferentes disciplinas. Esse tipo de análise faz-se importante por proporcionar ao estudante, no presente, uma leitura da própria formação, permitindo sua compreensão e outras formas de atuar no futuro com a avaliação. Desse modo, as narrativas nos fornecem pistas para compreender em que medida a formação inicial de professores em Educação Física tem contribuído para uma (re)significação das experiências avaliativas vivenciadas na própria formação. Nesse caso, os alunos

têm destacado as disciplinas que têm privilegiado uma relação com a escola e/ou proporcionado práticas de ensino.

É importante destacar que as práticas de ensino são enfatizadas pelos alunos não apenas nas disciplinas de cunho pedagógico, como Didática, Planejamento, Estágio e Avaliação. Podemos ver, na narrativa do aluno 21 (UFPI), a importância da disciplina Lutas, que possibilitou um aprendizado sobre a avaliação e o trato com o aluno. O mesmo enfoque se observa na narrativa da aluna 28 (UFRPE), ao salientar que todas as metodologias usadas na formação servirão como referência em sua futura prática docente.

Entendemos que cabe a todas as disciplinas do curso em licenciatura ensinar e dar possibilidades de práticas de ensino. Mendes, Nascimento e Mendes Junior (2007) também enfatizam que as práticas avaliativas se constituem como parte integrante do processo de ensino que será realizado cotidianamente pelo futuro professor de Educação Física e, com isso, o desenvolvimento desse conteúdo deve ser preocupação de todo o corpo docente nas mais diversas disciplinas do curso de formação inicial. Nesse sentido, as narrativas nos alertam para a necessidade de esses cursos assumirem a docência como eixo central em todas as disciplinas.

Nóvoa (1992), em seus estudos sobre a formação de professores, vem apontando a prática docente como espaço de formação e produção dos saberes, evidenciando a relação entre a formação e a profissionalidade docente. O autor afirma que a profissão professor deve estar alicerçada em uma formação inicial sólida, que garanta tanto os conhecimentos do conteúdo, do currículo quanto os didático-pedagógicos. Para Nóvoa (1992), é na formação dos professores que se produz a profissão docente, e a escola é o lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos alunos como profissionais produtores de saber e de saber fazer. Assim, a escola passa a ser, além do local onde o professor atua profissionalmente, o lugar de formação e de sua profissionalização.

Os alunos também evidenciaram os momentos em que a formação possibilitou uma atuação estando eles em situação de professores, conforme o Quadro 8:

QUADRO 8 – Momentos de ação docente que possibilitaram a prática avaliativa

Momento de prática docente	Universidade	Narrativa
PIBID (10)	UFOP (3); UFSCAR (1); UFRPE (3); UFAL (3)	"[...] usamos: trabalhos em grupos, portfólio, alguns testes no estilo mais de prova e trabalhos em dupla. Como a gente trabalha com a forma de projetos no Pibid, avaliamos a culminância do projeto a partir da participação de cada um" (ALUNO 33, UFAL)
Estágio (5)	UFOP (2); UFAL (2); UFRPE (1)	"Na escola a gente observava o que os alunos conseguiram perceber, o senso crítico deles quanto à aula. Nós trabalhamos em grupos e nos reuníamos e discutíamos, fazendo pequenas reflexões conosco mesmos e com os professores da escola e o da universidade" (ALUNO 5, UFOP)
Prática integrativa (5)	UFRPE (1); UFMS (4)	"Na prática integrativa, a gente foi para escola, avaliou por fotografia e mostramos para turma [...]. Não tem uma maneira fechada de fazer. O bom é a possibilidade do professor e do aluno estarem juntos ali e poderem conversar, ter essa troca" (ALUNO 31, UFRPE)
Monografia (1)	UFSCAR (1)	"Na minha monografia, eu tive que avaliar e, como eu fiz sobre o tema de <i>hip-hop</i> , eu tive vários tipos de avaliação que pude usar. Alguns dias eu pedi para criarem uma coreografia. Outros eu dei aulas de rima e a maneira de avaliar era eles escreverem uma poesia ou fazer algumas rimas. Teve a aula do grafite [...]. Quero sempre oferecer uma avaliação diferente [...]" (ALUNA 8, UFSCAR)
Metodologia da Educação e da Educação Física (1)	UFPI (1)	"[...] deu para trabalhar um pouco a questão da avaliação, quando ela pediu para a gente desenvolver planos de aulas e microaulas com alunos do centro de recuperação e com os alunos da escola" (ALUNO 18, UFPI)
Projeto de extensão (1)	UFMS (1)	"No projeto, a gente tem um contato maior com os alunos, pois ficamos mais tempo, e aí você tem que avaliar ao final de cada semestre, e o nosso coordenador também avalia a nossa avaliação" (ALUNA 41, UFMS)

Fonte: Elaboração dos autores.

Os alunos compreendem a necessidade de os cursos de formação proporcionarem momentos em que eles avaliem outros alunos no papel de professores. Identificamos a importância da prática de docência nos cursos de formação inicial, já que, nesses momentos, as experiências (re)orientam atitudes, saberes e ações. Nesse movimento de prática docente, os alunos destacaram diferentes momentos da formação inicial, como as disciplinas curriculares obrigatória (Estágio Supervisionado, Metodologia da Educação e da Educação Física e Prática Integrativa), os projetos extracurriculares (Pibid e Projeto de Extensão) e um relato de experiência sobre a monografia. Esses momentos de docência e pesquisa na formação têm sido marcados pela experimentação do trabalho pedagógico, pela troca de saberes entre os pares e pelo contato com o cotidiano escolar e seus sujeitos, possibilitando aos alunos um processo de investigação e reflexão de suas práticas e da própria formação. As suas narrativas ressaltam que os encontros entre universidade e as escolas são essenciais para a aprendizagem docente e para superar os desafios da avaliação.

Percebemos a potencialidade dessas experiências em situações concretas de trabalho produzindo a profissionalidade docente, possibilitando ao aluno em formação superar a dicotomia teoria e prática. Para Nóvoa (2004), as ações colaborativas entre a universidade e a escola proporcionam aos alunos vivências docentes com o objetivo de produzir a profissão de professor. Os momentos que possibilitam aproximações entre a universidade e a escola ampliam contextos de aprendizagem da profissão, pois os processos formativos se constroem a partir da atuação docente, do contato, da troca e da produção de experiências

Dessa forma, a ação de parceria entre universidade e escola pode ser utilizada pelo aluno como um momento para superar dúvidas e dificuldades num trabalho conjunto entre conhecimentos acadêmicos e saberes da experiência docente, com o objetivo de formar o futuro professor. Nóvoa (2009) compreende que é preciso devolver a formação aos professores, que deve ocorrer dentro do contexto profissional, ou seja, dentro da escola. O autor aponta para a necessidade de se entender a formação de professores tomando como base a realidade escolar, a investigação das situações-problema da escola e a busca por ações que qualifiquem o trabalho docente. Assim sendo, a formação se baseia num processo investigativo que parte do trabalho docente e do cotidiano escolar.

2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas dos 45 alunos de sete universidades federais que possuem uma disciplina específica sobre o tema avaliação educacional evidenciam dois movimentos, um primeiro que relaciona as experiências com avaliação estando na situação de aluno e outro em situação de atuação docente. No primeiro movimento, os alunos têm dado destaque aos momentos formativos que possibilitaram uma apropriação sobre as concepções de avaliação. Apesar disso, muitas vezes a justificativa do uso de determinados instrumentos se fez pelo saber ensinado em cada disciplina. Dessa forma, relacionam o uso da prova escrita com as disciplinas de dimensão biológica, já a prova prática com as disciplinas de Ginástica e Natação. Surge nesse debate a necessidade de os cursos de formação de professores além de

proporcionarem as aprendizagens específicas de cada disciplina, assumirem como eixo central a prática de ensino, entendendo a importância de se discutir na formação inicial possibilidades avaliativas concretas que potencializem a especificidade da Educação Física e seus saberes.

No segundo movimento, os alunos evidenciaram os diversos momentos em que o curso de formação proporcionou a prática avaliativa. Assim, esses momentos de prática colaborativa entre a universidade e a escola proporcionaram aos alunos experiências docentes com o objetivo de produzir a profissão de professor. Apesar disso, eles ainda salientam a necessidade de maior articulação entre os saberes de cada disciplina com os saberes da prática docente, entendendo que cabe a todas as disciplinas a responsabilidade pela formação e atuação docente. Entendemos a relevância de o aluno em formação vivenciar a docência e, ainda, refletir sobre essas experiências em um ambiente de articulação entre universidade e educação básica, pois, assim, potencializam-se as aprendizagens tanto de quem é formado como de quem forma. Compreendemos também que as identidades profissionais são construídas em um processo contínuo de interpretação e reinterpretações de experiências.

Diante desse cenário, há necessidade de incorporar e aprofundar leituras nos cursos de formação inicial que levem em consideração a avaliação em Educação Física, além do desenvolvimento de trabalhos que deem visibilidade aos momentos de práticas avaliativas proporcionados na formação, como os estágios e programas extracurriculares. Acrescentamos ainda a necessidade de pesquisas com alunos finalistas que possibilitem compreender as experiências avaliativas vivenciadas na educação básica e como a formação tem proporcionado uma releitura dessas práticas.

CAPÍTULO III

3 EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

3.1 INTRODUÇÃO

Este estudo se propõe indagar como as condições de atuação docente, em diferentes contextos, oferecem elementos para analisar o modo que a avaliação do ensino-aprendizagem tem sido trabalhada pelos cursos de formação de professores de Educação Física. Nesse sentido, buscamos, identificar como os estudantes compreendem os processos avaliativos tendo em vista sua atuação docente em momentos extracurriculares.

Temos entendido a avaliação como um ato político que se apresenta como parte do processo de tessitura de conhecimento, fundamentado no prospectivo, na heterogeneidade, sem modelos fechados previamente definidos (ESTEBAN, 2002). Nesse sentido, a avaliação se constitui como uma prática indiciária (SANTOS, 2008, p. 96) de interrogar, interrogando-se, que “[...] busca, por meio das pistas e indícios produzidos pelos praticantes, evidenciar os processos emergentes, em construção, que podem anunciar novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento”.

Compreendemos, ainda, a importância de haver na formação inicial a constituição de um corpo de saberes e práticas que possibilite a produção de experiências para a atuação docente em Educação Física na Educação Básica. O nosso interesse em estudar a avaliação do ensino-aprendizagem no âmbito da formação inicial é por entendermos que ela se constitui de maneira orgânica por diferentes interfaces, ou seja, materializa-se nos processos pessoais, nas redes de relações que os sujeitos constroem, nos contextos da cultura e da profissionalidade docente (NÓVOA, 2004).

Dessa maneira, os saberes relativos à formação devem estar intimamente ligados à prática profissional, e a avaliação da aprendizagem se constitui como uma delas. Nesse ponto, Hoffmann (1999) salienta que o debate sobre avaliação é

frequentemente “[...] discutido ou desarticulado da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos da avaliação e à análise crítica de seu caráter” (HOFFMANN, 1999, p. 65).

Nesse movimento que optamos por dialogar com alunos da formação inicial inseridos em contextos escolares via estágios, projetos extracurriculares e com carteira assinada. A formação é potencializada na profissionalidade docente e o contexto do trabalho é assumido como locus privilegiado da própria formação. Como diria Nóvoa (2009), não é apenas optar por uma deriva praticista, tampouco anti-intelectual na formação, mas, sim, abandonar a ideia de a formação de professores ser construída na transmissão de determinados saberes. O que caracteriza a profissão docente para o autor é um outro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, originando a construção de um conhecimento profissional docente.

Neste caso, a prática docente é um momento decisivo e um dos mais significativos da formação dos professores e, em muitos casos, a primeira experiência dos alunos com a profissão (CHEPYATOR-THOMSON; LIU, 2003). O pesquisador McDiarmid (1990) defende a necessidade de a prática docente na formação existir por meio de parcerias entre universidade e escola, com professores colaboradores e supervisores. Além disso, essas parcerias devem assegurar que as experiências centradas na formação dos professores devem proporcionar uma transição para o início da carreira docente (HILL; BRODIN, 2004).

Estudos desenvolvidos na literatura internacional e no Brasil têm dado visibilidade à produção de experiências avaliativas nas Licenciaturas em Educação Física, com enfoque nas práticas dos professores (LUND; VEAL, 2008; PENNEY *et al.*, 2009), no Estágio Supervisionado (SANTOS; SOUZA; BARBOSA, 2013) e na Ginástica (GORINI; SOUZA, 2007). Nesse mesmo contexto, observamos debates que: analisam as percepções dos alunos sobre a avaliação e suas implicações para a intervenção docente (LORENTE-CATALÁN; KIRK, 2015; GOC-KARP; WOODS, 2008); investigam as práticas avaliativas vividas por docentes de Educação Física durante a graduação (MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007; FERNANDES; GREENVILE, 2007); dialogam com alunos concluintes da formação inicial para discutir sobre as suas experiências com a avaliação na Educação Básica (SANTOS; MAXIMIANO,

2013); abordam as experiências dos alunos com avaliação do ensino-aprendizagem na formação inicial (KIRK, 2010; VEAL *et al.*, 2002; SANTOS *et al.*, 2015; WILLIAMS; RINK, 2003); discutem as práticas avaliativas de professores (BATISTA, 2000; FENSTERSEIFER, 1998; ROMBALDI; CANFIELD, 1999).

Apesar do investimento no tema, não encontramos pesquisas que se dedicam a dialogar com um universo variado de universidades presentes em diferentes regiões brasileiras, nem trabalhos que analisam como estudantes finalistas do Curso de Licenciatura em Educação Física compreendem os processos avaliativos, tendo em vista sua atuação docente em momentos extracurriculares.

3.2 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

De natureza quali-quantitativa, a pesquisa possui, como sujeitos colaboradores, 32 alunos finalistas de Educação Física de sete Universidades Federais Brasileiras. Para tanto, delimitamos as instituições seguindo os critérios: a) ser uma Universidade Federal; b) ter o curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade presencial; c) ter em seu currículo uma disciplina obrigatória sobre avaliação de ensino-aprendizem; d) manifestar interesse em participar do estudo.

Para a delimitação das instituições, buscamos, no *site* do e-MEC,¹⁵ todas as Universidades Públicas Federais do Brasil. A partir desta primeira busca, entramos nos *sites* de 63 instituições e constatamos que 43 ofertavam o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade presencial. Posteriormente, entramos nos currículos dos 43 cursos, mapeando aqueles que ofertavam uma disciplina obrigatória com o nome Avaliação da Aprendizagem. Analisamos também as ementas dessas disciplinas para observar sua relação com a avaliação do ensino-aprendizagem no contexto escolar.

As nove universidades que atenderam aos critérios foram: Mato Grosso do Sul (UFMS) da Região Centro-Oeste; São Carlos (UFSCAR), Ouro Preto (UFOP) e

¹⁵ A busca foi feita no ano de 2014: <http://emec.mec.gov.br/>.

Fluminense (UFF) na Região Sudeste; Alagoas (UFAL), Ceará (UFC), Pernambuco (UFPE), Rural de Pernambuco (UFRPE) e Piauí (UFPI) na Região Nordeste. Dentre estas, a UFC e UFPE não foram incluídas na pesquisa devido ao ano de implementação do novo currículo.¹⁶ Assim, no momento da coleta dos dados, esses cursos ainda não apresentavam alunos finalistas.

Após definição das instituições, entramos nos seus *sites* em busca dos projetos de curso e planos das disciplinas. Os documentos nos deram *pistas e indícios* para compreendermos os autores utilizados como referências e as perspectivas epistemológicas tanto assumidas nas disciplinas como no próprio curso (GINZBURG, 1989). Posteriormente, buscamos contato com os coordenadores dos Cursos de Educação Física via *e-mail*, convidando-os para participar do estudo e solicitando o envio do Projeto de Curso e Plano de Disciplina.

Visitamos a UFOP, UFSCAR e UFF nos meses de outubro e novembro de 2014. A visita à UFPI, UFRPE e UFAL foi realizada no mês de abril de 2015 e à UFMS no mês de junho. O convite foi feito aos alunos finalistas que estivessem cursando os dois últimos semestres do curso, e a seleção dos participantes foi realizada pelo interesse dos discentes.

Tivemos, como fontes, questionário, grupo focal e entrevista individual. Participaram da pesquisa 45 estudantes, contudo, para este estudo, selecionamos aqueles que atuavam como professores na educação básica. Desse modo, a amostra do estudo constituiu-se de 32 estudantes, conforme Tabela 2. Nela identificamos as universidades, a quantidade de homens e mulheres participantes, o número dos colaboradores, com a sequência de 1 a 32, e o semestre que os estudantes estavam cursando no momento da entrevista.¹⁷

¹⁶ Na UFPE foi implementado no ano de 2012 e na UFC em 2013.

¹⁷ Os colaboradores foram identificados por números para preservar suas identidades.

TABELA 2 – Organização dos alunos entrevistados por universidade

Universidades	Homens	Mulheres	Total	Identificação dos colaboradores	Semestre
UFOP	3	2	5	De 1 a 5	Estudantes do 7° e 8°
UFSCAR	1	1	2	De 6 a 7	Estudantes do 8°
UFF	2	3	5	De 8 a 12	Estudantes do 7° e 8°
UFPI	3	1	4	De 13 a 16	Estudantes do 8°
UFRPE	3	3	6	De 17 a 22	Estudantes do 8°
UFAL	2	3	5	De 23 a 27	Estudantes do 6°
UFMS	0	5	5	De 28 a 32	Estudantes do 6° e 7°

Fonte: Elaboração dos autores.

O questionário foi construído com 7 questões fechadas, 32 abertas e 1 semiaberta, dividida em três categorias: 1) identidade dos estudantes; 2) experiências avaliativas com a Educação Física na educação básica; 3) atuação docente na educação básica, com foco nas práticas avaliativas. Esta última apenas para aqueles que já tinham experiência. Para análise dos questionários utilizamos, o programa estatístico SPSS Statistics V20.0, para produção dos cruzamentos presentes na Tabelas 1 e 2 e nos Quadros 1, 2 e 3.

O grupo focal contou com a participação de seis a nove estudantes por universidade, tendo duração de 60 a 90 minutos, objetivando ser um momento de rememoração individual e coletivo. O grupo focal teve como tema *a avaliação na formação inicial*, facilitando o diálogo sobre os entendimentos dos estudantes com relação à avaliação, às suas experiências na educação básica, na formação e nos momentos de práticas docentes, curriculares e extracurriculares. Buscamos, por meio dele, compreender os sentidos e as apropriações de cada estudante sobre o tema avaliação.

A entrevista individual foi realizada com dois estudantes de cada universidade, logo após o grupo focal, com duração em média de 30 minutos. Objetivamos aprofundar as narrativas, levantando novas questões. Usamos, como critério de escolha, o envolvimento no grupo focal, bem como o conteúdo das narrativas dos participantes em relação ao objeto de estudo.

3.3 RESULTADOS

De um total de 45 estudantes entrevistados em 7 universidades, 32 (71,1%) responderam que atuam como professores na educação básica, sendo 18 mulheres e 14 homens. Na Tabela 2, demos visibilidade aos momentos de docência extracurricular dos estudantes por universidade e a sua natureza.

TABELA 3 - Atuação docente em momentos extracurricular

Universidades	Estágio não obrigatório	Carteira assinada	Pibid	Pet	Total
UFOP	0	0	5	0	5
UFSCAR	1	0	1	0	2
UFF	5	0	0	0	5
UFPI	2	0	2	0	4
UFRPE	2	1	3	0	6
UFAL	1	0	4	0	5
UFMS	0	0	0	5	5
Total	11	1	15	5	32

Fonte: Elaboração dos autores.

São quatro momentos extracurriculares (Estágio não obrigatório, carteira assinada, Pibid e PET) em que os estudantes têm exercido a docência. Dois são oferecidos pelos próprios cursos de formação, Pibid e PET. Verificou-se que vinte estudantes atuam como professores na educação básica por meio do Pibid (15)¹⁸ e PET (5),¹⁹ outros onze trabalham na escola em estágios não obrigatórios e um com carteira assinada.

Um dos objetivos do Pibid é desenvolver uma política de incentivo à formação de docentes a partir da garantia e permanência dos licenciandos em tempo maior nas escolas de educação básica. Além disso, pretende-se, com esse programa elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior, proporcionando sua inserção no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica. Neste caso, os

¹⁸ O Pibid está vinculado à Diretoria de Educação Básica presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (Capes).

¹⁹ O PET é gerido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), junto à Secretaria do Ensino Superior (SESu).

estudantes da UFOP, UFSCAR, UFPI, UFRPE e UFAL destacaram estar atuando na educação básica por meio do Pibid.

O PET é um programa desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas instituições de ensino superior e orientados pelo princípio da dissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e educação tutorial. Visando a uma formação global dos seus integrantes, o PET é visto como um complemento à formação inicial de professores, garantindo aos estudantes oportunidades de vivenciar experiências não presentes na estrutura curricular do curso.

Com base na Tabela 2, percebemos que todos os estudantes atuantes no PET são da UFMS. Ao entrarmos no *site* do PET de Educação Física dessa universidade, identificamos que o programa tem um histórico de desenvolver atividades voltadas para a atuação docente na educação básica. Questão que pode ser observada nos objetivos do próprio projeto de curso, nos quais se anunciam o desenvolvimento de novas práticas e experiências pedagógicas, bem como a promoção e integração da formação acadêmica com a futura atividade profissional.

Em relação ao tempo de atuação na educação básica, doze estudantes informaram estar em exercício desde o ano de 2013, dezessete desde o ano de 2014 e, em 2011, 2012 e 2015 um aluno em cada ano. Esses momentos de prática docente permitiram aos estudantes experiências com práticas avaliativas do ensino-aprendizagem. Levando em consideração os conteúdos das fontes que compõem este estudo, organizamos os resultados em três categorias: sendo: a) o que os estudantes estão avaliando; b) como os estudantes estão avaliando; c) para que os estudantes estão avaliando. Ou seja, as categorias não foram elaboradas *a priori*, mas emergiram da análise das fontes produzidas para este estudo.

3.3.1 O QUE OS ESTUDANTES TÊM AVALIADO EM SUAS AULAS

Esta categoria foi organizada de acordo com as respostas dos estudantes ao questionário sobre o que avaliam em suas aulas. Assim, no Quadro 9,²⁰ agrupamos os aspectos que os alunos têm avaliado e suas universidades.

QUADRO 9 – O que os estudantes avaliam em suas aulas

Aspectos avaliados pelos alunos	Quantidade de respostas	Universidades/Alunos
Participação nas atividades	14	UFOP (4); UFSCAR (6, 7); UFF (10, 11); UFPI (14); UFRPE (20); UFAL (25, 26, 27); UFMS (28, 30, 31, 32)
Compreensão e/ou aprendizagem e/ou apropriação do conteúdo	10	UFOP (1, 5); UFRPE (17, 18, 20, 22); UFAL (25, 27); UFMS (29, 32)
Desenvolvimento/progresso dos alunos	7	UFOP (1); UFF (9, 10, 11); UFRPE (18); UFAL (23, 27)
Envolvimento dos alunos	3	UFOP (4); UFSCAR (7); UFAL (26)
Desenvolvimento nas discussões	3	UFSCAR (6); UFRPE (17); UFAL (23)
Execução dos movimentos/atividades	3	UFAL (26, 27); UFMS (30)
Assiduidade	2	UFSCAR (6); UFPI (14)
Aprendizado em nível de conhecimento da cultura corporal	2	UFRPE (17, 19)
Aprendizagem do movimento	2	UFOP (5); UFPI (15)
Participação em eventos da escola	1	UFPI (14)
Comportamento	1	UFOP (4)
Inclusão dos alunos	1	UFAL (24)
Esforço de cada aluno	1	UFF (10)
Aprendizagem de temas transversais	1	UFRPE (21)
Respostas das provas	1	UFAL (26)
Aptidão	1	UFOP (1)
Técnica	1	UFPI (16)

Fonte: Elaboração dos autores.

Dos 25 estudantes que responderam sobre o que avaliam em suas aulas, 17 sinalizaram mais de uma opção. Assim, eles apresentam 17 aspectos que são avaliados em suas aulas. Dentre eles, o mais citado foi a participação nas atividades (14 alunos). Esse aspecto foi citado por estudantes de todas as universidades e apontado por dois da UFMS como único método²¹ utilizado na hora da avaliação.

Ao analisarmos a produção acadêmica sobre a necessidade de avaliar a participação nas aulas de Educação Física, encontramos diferentes opiniões. Autores,

²⁰ Para a construção de todos os quadros, consideramos apenas as respostas dos questionários, correlacionando-as com as universidades e os sujeitos.

²¹ Utilizamos o termo método avaliativo compreendendo-o assim como Fernandes (2008), ser mais adequado para uma avaliação para as aprendizagens.

como Rombaldi e Canfield (1999), Matos (1993), Siebert (1995), Cechella (1991) e Fernandes e Greenville (2007), têm criticado o uso de métodos apenas para avaliar a presença, participação e assiduidade, destacando que o fato de o aluno estar presente e disposto a assistir à aula não pode servir de critério para a prática avaliativa. De acordo com os autores, o mínimo esperado do aluno passa a ser critério para sua aprovação. Entretanto, Rombaldi e Canfield (1999 p. 42) salientam que os professores das disciplinas técnico-desportivas das instituições de ensino superior têm privilegiado “[...] os valores, atitudes, responsabilidade e cooperação [...]”. Além disso, é preciso considerar o que ressalta Waiselfisz (1998, p. 59) ao afirmar que,

[...] a participação, como mera adjetivação metodológica do ato de avaliar, assume geralmente uma função instrumental, em que o poder de decisão segue concentrado no avaliador que, como agente máximo, o outorga aos outros em alguns momentos do processo. Assim, a participação corre o risco de se converter em um mecanismo mais ‘eficiente’ de produzir materiais verbais que logo serão utilizados pelo avaliador para produzir seu informe ou tese. O que parecia como direito à palavra torna-se um procedimento mais eficiente para obter respostas.

Continuando em suas reflexões, o autor salienta a necessidade de não visualizarmos a avaliação participativa como um ritual de fim de curso, nem como mecanismo externo ou à margem do conjunto de práticas desenvolvidas pelo programa ou atividade que estão sendo avaliados, nem mesmo como uma ação extraordinária, anterior, paralela ou posterior à prática propriamente dita, mas como [...] uma parte solidária da totalidade representada por uma estratégia ou um estilo de gestão pedagógica que abre marcos de participação e decisão aos agentes direta ou indiretamente envolvidos no processo” (WASELFISZ, 1998, p. 60).

Ao analisarmos as respostas do questionário sobre o que têm avaliado, percebemos que 44% dos alunos destacam a participação. Neste caso, foi necessário analisar as narrativas do grupo focal sobre o uso da participação como critério de avaliação para compreendermos suas diferentes interpretações. Para o Estudante 22 da UFRPE, o professor deve estimular “[...] para que o aluno venha, participe, possa interagir e, assim, essa participação de todos gere também inclusão [...]”. Assim como ele, a Estudante 11 da UFF, ao avaliar a participação, preocupa-se com a “[...] interação dele com outros alunos, a parte social que é muito presente na educação física, aí tem que observar se o aluno participa das aulas e possibilita a inclusão dos colegas”.

Nesse movimento, apesar de assumirem a terminologia participação, os estudantes apresentam uma preocupação em relação ao interesse do aluno nas atividades, assim como o interesse de identificar se a participação está possibilitando a inclusão.

Ao analisarmos a natureza dos aspectos destacados pelos estudantes, percebemos que eles podem ser agrupados em quatro eixos: a) uma *avaliação do saber ser*, que são respostas referentes a comportamentos, atitudes, normas e/ou valores; b) *avaliação do saber sobre o fazer*, ligada a um saber teórico e conceitual; c) *avaliação do saber fazer*, relacionada com as respostas sobre uma avaliação voltada para o domínio corporal de uma atividade e/ou movimento; d) e a avaliação focada nos três eixos anteriores.

O eixo da *avaliação do saber ser* foi o mais citado (24 alunos) e o com maior número de variações de respostas (7 aspectos). Os aspectos destacados neste eixo foram: a participação nas atividades; envolvimento; assiduidade; participação em eventos da escola; comportamento; inclusão dos alunos; e o esforço dos alunos. Assim, a narrativa da Estudante 14 da UFPI entende que a Educação Física, além de proporcionar uma aprendizagem dos esportes e habilidades, privilegia as aprendizagens do saber ser, que para ela,

[...] vêm pra moldar o caráter da criança como pessoa e não somente como atleta ou ensinar habilidades motoras. Eu utilizo o conteúdo das aulas, por exemplo, o esporte, para ensinar questões do comportamento a elas. A importância da Educação Física é ajudar a criança a se relacionar, a entender que ela é diferente e tem suas limitações e nem por isso ela vai ser inferior às outras, assim, ajuda no processo de participação e inclusão de todos nas aulas (ESTUDANTE 14, UFPI).

Dessa forma, além de avaliar o *saber ser*, os estudantes têm evidenciado, como objetivo das aulas de Educação Física, o ensino de valores e atitudes, por meio de conteúdos que proporcionem uma mudança de comportamento nas crianças. De maneira oposta ao narrado pelos estudantes, as pesquisas de Knijnik e Tavares (2012) evidenciam uma baixa sistematização da problematização e da reflexão para um ensino em valores, pois, para os autores, a maioria das orientações surgem de acontecimentos eventuais que ocorrem durante as aulas, tendo poucas orientações conceituais e/ou metodológicas para sistematização do ensino na dimensão atitudinal. Já Rodrigues e Darido (2008) destacam que os professores não têm planejado antecipadamente quais valores serão trabalhados nas aulas de Educação Física,

assim a dimensão atitudinal do conteúdo só tem sido trabalhada em momentos ocasionais.

O segundo eixo mais destacado pelos alunos foi a *avaliação do saber sobre o fazer*, com 17 respostas em 5 aspectos, que são: a compreensão, aprendizagem e apropriação do conteúdo; desenvolvimento nas discussões; aprendizado em nível de conhecimento da cultura corporal; aprendizagem de temas transversais; e respostas das provas. Ao analisarmos as respostas, percebemos que, para os Estudantes 17 e 19, da UFRPE, o conteúdo da Educação Física é a cultura corporal, o que evidencia também a perspectiva de formação do curso de Educação Física da própria universidade.

[...] eu não avalio a parte técnica, em hipótese alguma. Quando eu traço um objetivo para o meu aluno, eu quero, sim, que ele melhore em algum aspecto ou em alguma habilidade motora, mas isso vai ser consequência do trabalho que eu vou fazendo, eu não estou avaliando só isso. Eu avalio se ele avançou no que diz respeito ao conhecimento da cultura corporal, então, vou me preocupar muito mais em oferecer o conhecimento a ele e possibilitar mediar essa situação para que ele avance cada vez mais no seu nível de compreensão (ESTUDANTE 19, UFRPE).

A narrativa do Estudante 19 evidencia a valorização dada ao saber sobre o fazer em detrimento dos outros saberes com os quais a Educação Física tem trabalhado. Essa preocupação também esteve presente nas narrativas dos grupos focais da UFPI, UFAL e UFSCAR e, geralmente, estava relacionada à inserção da disciplina Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse sentido, Beltrão (2014) alerta para preocupação de a Educação Física não seguir os mesmos caminhos trilhados por outras disciplinas, pois sua inserção pode gerar implicações para o currículo e, principalmente, na seleção e tratamento de seus conteúdos. Assim, Beltrão (2014, p. 836) salienta que,

Historicamente privilegiamos a dimensão do fazer, dificultando a compreensão por parte dos alunos da totalidade dos conteúdos, por isso, alertamos que a possível influência do ENEM na direção de privilegiarmos os conceitos e fatos pode nos levar a problemas parecidos ao que vivemos hoje.

Além dessa questão, o Estudante 26 da UFAL, relatou avaliar as respostas dos alunos nas provas. Esse momento tem sido realizado, em muitos casos, para verificar as aprendizagens sobre o conteúdo, entretanto pouco se tem feito a partir dos resultados obtidos, limitando-se ao ato de testar e medir. Assim, Moraes (2011, p. 252) salienta a necessidade de a prova assumir uma função formativa. Segundo a autora, a prova

[...] é um instrumento para coletar dados sobre as aprendizagens, portanto o professor, ao corrigi-la, deve analisar o tipo de resposta apresentada pelo aluno, tentando entendê-la e não simplesmente corrigir emitindo certo ou errado. A correção deve servir para que o professor possa levantar o maior número de informações sobre a situação em que seus alunos se encontram e a partir disso chegar a conclusões sobre o que precisa ser feito diante de tais constatações para garantir que as aprendizagens sejam significativas.

No eixo da *avaliação do saber fazer*, tivemos a resposta de sete alunos em quatro aspectos: a execução dos movimentos/atividades, a aprendizagem do movimento, aptidão e a técnica. Esse movimento pode ser observado nas narrativas dos Estudantes 21 da UFRPE, 16 da UFPI e 30 da UFMS.

A Educação Física trabalha com corpo, o movimento. Se tenho como objetivo a aprendizagem do movimento, da técnica, isso também deve fazer parte do processo de avaliação (ESTUDANTE 21, UFRPE).

[...] faço uma avaliação prática, em que a gente busca perceber se o aluno assimilou aquela prática. [...] eu não posso deixar que eles saiam de uma matéria sem saber sacar, sem saber dar um passe; eu preciso cobrar isso deles (ESTUDANTE 16, UFPI).

Eu vejo que a Educação Física escolar não está voltada para a formação de atleta; ela está mais voltada para aprimorar as habilidades motoras dos alunos e ampliar suas experiências corporais (ESTUDANTE 30, da UFMS).

Apesar de, no Quadro 1, termos sete respostas referentes a uma avaliação do saber fazer, ao analisarmos as narrativas dos estudantes, percebemos uma ampliação desse cenário, conforme salientado pelos Estudantes 21, 16 e 30, ao apresentarem suas preocupações em avaliar o saber fazer. Para eles, a Educação Física não deve estar voltada para formação de atletas, mas possibilitar a aprendizagem dos conteúdos que, no caso da Educação Física, muitas vezes, são expressos no corpo e no movimento.

Santos e Maximiano (2013) salientam que a forma de significar o lugar e as possibilidades de uso dos saberes compartilhados pela/na Educação Física no contexto escolar perpassa pelo entendimento de sua singularidade/diferenciação. Nesse ponto, compartilhamos das leituras de Charlot (2009), ao entender que o objetivo fundamental de uma educação que se pretende física, que visa ao corpo, é o próprio corpo, ou seja, a apropriação de regras e reflexividade vale quando elas

oferecem suporte as práticas inscritas no corpo. Nesse ponto, Charlot (2009, p. 243) salienta:

[...] a Educação Física não é uma disciplina escolar 'como as demais' [...]. Não é igual às demais porque ela lida com uma forma do aprender outra que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem menos legitimidade do que as demais disciplinas.

No último eixo de análise, tivemos sete respostas. O único aspecto destacado foi “[...] a avaliação do desenvolvimento/progresso do aluno”. Percebemos que os estudantes têm privilegiado determinados saberes, dependendo do momento em que têm realizada a avaliação, entretanto eles não têm focado a avaliação apenas em um tipo de saber, como podemos ver nas narrativas do Estudante 22 da UFRPE, 10 da UFF e 26 da UFAL.

Dentro da Educação Física, o diferencial da avaliação é que, além de avaliar o conteúdo teórico, que o aluno assimilou, você também tem um termo totalmente prático que vai avaliar o desenvolvimento, o desempenho, o que o aluno melhorou, numa coordenação motora, de apropriação dos gestos [...] (ESTUDANTE 22, UFRPE).

[...] a Educação Física trabalha com o corpo, o movimento. Então, além do teórico, você tem que avaliar o prático, a modalidade esportiva, a técnica, para ver se, no mínimo, está fazendo certo, não só o conhecimento da técnica pela técnica, mas que tenha o conhecimento [...] (ESTUDANTE 10, UFF).

[...] em algumas escolas, já temos a possibilidade de trabalhar a teoria. Além disso, você consegue ter um outro lado, o do âmbito racional, porque nem sempre o aluno vai estar tão disposto para fazer suas aulas, mas a Educação Física permite você perceber melhorias de relacionamento entre os alunos (ESTUDANTE 26, UFAL).

As narrativas têm revelado os diferentes tipos de saberes trabalhados nas aulas de Educação Física. Desse modo, os estudantes evidenciam que a Educação Física, como componente curricular, assim como as outras disciplinas, também tem um conteúdo teórico, entretanto ela estabelece, como estatuto privilegiado, o domínio de uma atividade e o saber do qual se apropria na relação com o outro e consigo mesmo. Ou seja, ao mesmo tempo em que a Educação Física opera com as lógicas e procedimentos que oferecem fundamento à forma escolar, ela não abre mão de seu estatuto epistemológico. Entendemos que a Educação Física valoriza a relação do “[...] corpo-sujeito com o mundo, um mundo compartilhado com outros, uma forma incorporada de ser dono de si mesmo e do seu ambiente” (CHARLOT, 2009, p. 246), pela via das práticas.

3.3.2 COMO OS ESTUDANTES TÊM AVALIADO EM SUAS AULAS

No Quadro 10, abordaremos a categoria “como” os alunos têm avaliado. Ele foi organizado tendo como fonte o questionário e nele apresentamos os métodos avaliativos, as universidades e os estudantes.

QUADRO 10 – Como os estudantes avaliam em suas aulas

Método usado pelos alunos	Quantidade de respostas	Universidades/Alunos
Diálogo com os alunos	12	UFOP (1, 4); UFSCAR (7); UFF (9,); UFRPE (20); UFAL (23, 25, 27); UFMS (28, 29, 30, 32)
Observação	10	UFOP (1, 5); UFSCAR (6); UFF (9, 11); UFRPE (18, 22); UFAL (25, 27); UFMS (30)
Prova escrita	5	UFPI (14, 16); UFRPE (19); UFAL (25, 26)
Trabalho	4	UFF (10); UFPI (14); UFRPE (19, 20)
Questionário	4	UFRPE (22); UFMS (29, 30, 31)
Seminário	3	UFRPE (19); UFAL (25, 27)
Diário de campo	3	UFRPE (19); UFMS (29, 32)
Autoavaliação	2	UFSCAR (6); UFF (9)
Atividades no caderno	2	UFAL (25, 26)
Construção de materiais	1	UFRPE (20)
Desenho	1	UFOP (5)
Dever de casa	1	UFPI (14)

Fonte: Elaboração dos autores.

De acordo com o Quadro 10, observamos que 23 estudantes sinalizam como avaliam e 14 deles utilizaram mais de um método. O diálogo com os alunos foi a resposta mais destacada (12), em seguida tivemos a observação (10), a prova escrita (5), o uso de questionários e trabalhos (quatro estudantes em cada uma). Observamos também que os estudantes da UFRPE citaram oito métodos avaliativos diferentes, os da UFAL evidenciaram cinco, já os da UFF e UFMS dão visibilidade a quatro e os estudantes da UFPI, UFOP e UFSCAR apresentaram três, respectivamente.

Ao analisar os métodos avaliativos destacados pelos estudantes, compreendemos sua relação com os saberes ensinados na Educação Física como componente curricular. Além disso, buscamos, a partir das narrativas e do modo como eles usam esses métodos, analisar sua natureza, o que se pretende avaliar com seu uso e as concepções epistemológicas que têm fundamentado esses métodos.

Concordamos com Hoffmann (2001, p. 181), quando afirma que “[...] os melhores instrumentos de avaliação são todas as tarefas e registros feitos pelo professor que o

auxiliam a resgatar uma memória significativa do processo, permitindo uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno”. Contudo, cabe-nos questionar: como os usos dos métodos avaliativos utilizados pelos estudantes nos momentos de docência em Educação Física têm dado visibilidade ao estatuto epistemológico desse componente curricular?

Dessa maneira, observamos que, ao avaliar, os estudantes evidenciam uma diversidade de métodos avaliativos para dar visibilidade ao saber com o qual a Educação Física trabalha. As narrativas nos dão pistas para compreendermos como os estudantes têm produzido e utilizado os métodos avaliativos:

[...] procuro sempre, em cada tema, uma avaliação diferente para o aluno se sair bem em alguma delas, porque tem uns que são melhores escrevendo, outros dançando, outros desenhando [...] (ESTUDANTE 6, UFSCAR).

[...] eu uso questionário, prova escrita, seminário, trabalho escrito. Com os menores eu já fiz oficina de construção de peteca. Isso aí valeu como o teste deles e eu registrei no diário de campo durante as aulas (ESTUDANTE 22, UFRPE).

Uma forma de avaliar que realizei no estágio no Cefet era usando a rede social, um *blog*, em que a professora lançava o que estava acontecendo em relação à atividade física, esportes, e os alunos faziam comentários e então ela avaliava (ESTUDANTE 4, UFOP).

[...] com as crianças nós avaliamos, através de brincadeiras, onde a gente dava várias figuras e eles tinham que contar como foi a aula através das figuras (ESTUDANTE 3, UFOP).

Eu sou do Pibid e, na minha experiência na escola a gente lê textos, constrói cartazes, os meninos apresentam, existem tantos tipos diferentes de avaliar [...] (ESTUDANTE 20, UFRPE).

[...] eu pedi para que eles fizessem cartazes ou desenhos que representassem aquilo que eles compreenderam daquele período (ESTUDANTE 21, UFRPE).

A gente usava trabalhos em grupos, portfólio, alguns testes no estilo mais de prova, trabalhos em dupla [...] (ESTUDANTE 23, UFAL).

As narrativas dos estudantes ampliam as possibilidades de métodos avaliativos para além do relatado no Quadro 2, não se prendendo à utilização de apenas um ou outro. Temos visto a possibilidade de utilização desses métodos em diversos momentos, para compreender as singularidades dos processos de aprendizagem de cada aluno. Além disso, revelam uma inventividade de métodos avaliativos que foram experimentados nos momentos de prática docente. Assim, a dedicação dos estudantes em inventariar diferentes formas de avaliar na Educação Física, sobretudo ao produzirem conhecimentos traduzidos em desenhos, construção de textos,

cartazes e uso do portfólio para analisar os modos como os sujeitos se relacionam com os saberes, tem possibilitado a materialização desses saberes pelos métodos, dando visibilidade os sentidos que os seus alunos atribuem às aulas de Educação Física.

Esse cenário vem ao encontro com o que Santos *et al.* (2015, p. 215) salientam sobre as práticas avaliativas, como desenhos e diários dos alunos, sinalizando o potencial da linguagem escrita

[...] como meio de os alunos expressarem as formas particulares com as quais se implicam no processo de aprendizagem, como se percebem e veem o outro, [...] o modo como produzem saberes na relação consigo e com os demais sujeitos. Por sua vez, os registros imagéticos possibilitaram a compreensão de como os conteúdos são dominados corporalmente, configurando-se em instrumentos que permitem às crianças não apenas sistematizar uma explicação do que aprenderam em forma de enunciados, mas expressar a experiência vivenciada por meio de recursos visuais.

Entendemos que, ao lidar com as práticas culturalmente produzidas, a avaliação na Educação Física precisa dar visibilidade ao modo como os sujeitos atribuem sentidos às suas experiências corporais que, por estarem encarnadas no corpo e/ou nas relações que se estabelecem consigo e com o próximo, elas nem sempre se traduzem em linguagem oral ou escrita (SANTOS *et al.*, 2015). Entretanto, os métodos avaliativos inventariados pelos estudantes nos momentos de prática docente têm possibilitado a materialização desse *saber-domínio* e *saber-relacional* em *saber-objeto* (CHARLOT, 2000).²²

Dessa maneira, compreendemos, como Santos *et al.* (2014), que o aluno consegue expressar o saber domínio em saber-objeto, por meio do desenho e do diário de Educação Física, a partir das experiências corporais que foram significativas, transformando as práticas encarnadas no corpo em saberes-objetos.

É preciso destacar que a ficha de autoavaliação, os registros iconográficos e o diário se apresentam como lugar de produção e registro do conhecimento de autoria do discente, espaço em que ele pode consolidar suas experiências. Neles, os alunos [...] registram a relação que estabeleceram com o saber. A experiência não se apresenta como algo exterior ao praticante, mas sinaliza uma interface entre interior e exterior [...]. Cabe à avaliação, entendida como prática de pesquisa, produzir *pistas* e *indícios* (GINZBURG, 1999) para que

²² Charlot (2000) salienta que as figuras do aprender se configuram em uma apropriação do saber que existe dentro dos objetos, chamado de *saber-objeto*. Na relação entre o sujeito e o mundo, em que o aprender é o domínio de uma atividade, denominado *saber-domínio*. O aprender que se configura nas relações com os outros e consigo mesmo chamando *saber-relacional*.

os praticantes interroguem e interroguem-se sobre os processos de ensino-aprendizado construídos, em construção e ainda não construídos, oferecendo elementos para se analisar a relação que os envolvidos estabelecem com o saber (SANTOS *et al.*, 2014, p. 175).

Dentre os métodos avaliativos presentes nas narrativas, a utilização das redes sociais, destacada pela Estudante 4 da UFOP, revela uma aproximação da Educação Física com outras áreas de linguagem, favorecendo a relação dos alunos com o conteúdo e a avaliação. Assim como o uso das tecnologias para avaliar auxilia a relação dos jovens e adolescentes no processo de ensino-aprendizagem e de avaliação, a Estudante 3 da UFOP evidencia o uso de brincadeiras e figuras para avaliar. O desenho e a brincadeira, como possibilidades avaliativas, têm mobilizado diferentes sentidos e saberes em um único método. Esse movimento tem assumido o aluno como centro do processo de avaliação, possibilitando seu protagonismo na formação e não como mera reprodução do que foi ensinado.

O *blog*, o desenho e a brincadeira têm evidenciado outra concepção de avaliação, que vai além de compreender o que o aluno aprendeu do que foi ensinado, ampliando o debate sobre os usos e as apropriações feitas pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao professor saber o que o aluno faz com o que se aprende.

Estudos, como os de Santos (2005, 2008), Santos e Maximiano (2013) e Santos *et al.* (2015), têm discutido sobre os desafios para a Educação Física se adequar à lógica de avaliação presente no universo da escola e, ao mesmo tempo, anunciado, no diálogo com professores, outras perspectivas fundamentadas no modo como os sujeitos se apropriam e produzem sentidos às suas experiências com as práticas avaliativas.

Ao analisar os métodos avaliativos destacados pelos estudantes no Quadro 2, percebemos aqueles cuja natureza está relacionada com o professor, como o caso da observação e diário de campo. Esses métodos são utilizados pelo professor sem que haja necessidade de o aluno ter contato com ele. Temos também métodos avaliativos que necessitam da participação do aluno, como o desenho, roda de conversa e trabalhos. Nesses casos, apesar da participação do aluno, não há garantia de ele ser assumido como protagonista desse processo, pois, em alguns casos, a centralidade da avaliação continua no professor.

Dessa forma, é preciso compreender o objetivo e os usos que têm sido feito desses métodos avaliativos, pois eles não podem ser compreendidos apenas na sua dimensão de ensino, em que o professor busca indícios do que o aluno é capaz de saber, mas eles também devem ser considerados dentro dos seus propósitos de aprendizagem, pois, como salienta Charlot (2000, p. 68),

Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Essas, que já trilharam o caminho que eu digo seguir, podem ajudar-me a aprender, isto é, executar uma função de acompanhamento, de mediação.

Ao cruzarmos as categorias – como os estudantes têm avaliado, com o que e para que avaliam – são destacadas a observação e rodas de conversa como métodos utilizados para perceber a participação, a inclusão dos alunos nas aulas e para ter um *feedback*. Desse modo, os estudantes ficam sabendo se seus alunos estão gostando das aulas e acompanhando os conteúdos, conforme pode ser observado nas narrativas dos Estudantes 2 e 3:

No Pibid a gente fazia essa avaliação no final da aula, onde deixava eles notarem o que aconteceu, e fazerem uma avaliação do que poderia melhorar na aula, o que foi ruim, até mesmo para a gente também melhorar a nossa forma de ensinar e de dar aula (ESTUDANTE 2, UFOP).

[...] era uma avaliação após a aula, tínhamos um *feedback* do que eles gostaram da aula ou não gostaram, o que foi legal, o que eles acham que deveria ter. Era sentar e conversar mesmo (ESTUDANTE 3, UFOP).

As narrativas têm evidenciado o modo como os estudantes têm utilizado a observação e as rodas de conversa. Temos aqui duas questões: a primeira é a utilização da roda de conversa voltada para compreender o processo de ensino dos professores. Dessa forma, os professores têm apenas perguntado aos alunos se estão gostando da aula e/ou se ela foi legal. É preciso questionar se essa avaliação possibilita compreender também as aprendizagens dos alunos. Ou seja, a avaliação, neste caso, não tem dado visibilidade ao que os alunos aprendem, mas busca compreender o que foi ensinado e, ainda, se o que foi ensinado tem gerado interesse ou tem agradado os alunos.

Isso não significa que devemos desconsiderar as possibilidades de avaliação para o processo de ensino, que serve como ação orientadora da prática pedagógica, pois, como afirma Esteban (2002, p. 12),

Sua capacidade reconstrutiva do processo contribui para a reflexão sobre a ação pedagógica, possibilitando o desenvolvimento de um processo de avaliação da própria prática docente. A avaliação, como ato de reconstrução, se constitui em processo formativo para as professoras, articulando dialeticamente reflexão e ação; teoria e prática; contexto escolar e contexto social; ensino e aprendizagem; processo e produto; singularidade e multiplicidade; saber e não-saber; dilemas e perspectivas.

Outra questão presente nas narrativas dos Estudantes 2 e 3 de UFOP é o uso da observação como forma de averiguar a presença, interesse e a participação dos alunos nas aulas. Fernandes e Greenville (2007, p. 128) salientam que “[...] a participação não é nota, nem tampouco atributo para avaliação de aprendizado. A participação é obrigação dos alunos, enquanto entendimento da Educação Física como componente curricular obrigatório, previsto, inclusive, em lei”.

Nesse movimento, destacamos que os estudantes têm apresentado diferentes usos e entendimentos da participação como critério avaliativo, não cabendo a nós julgá-los, mas, sim, tentar compreendê-los. Nesse sentido, os Estudantes 26 da UFAL e 5 da UFOP revelam um outro entendimento sobre a participação e a observação no processo avaliativo:

Eu acho que a questão da participação tem que ser analisada, porque acaba se criando uma Educação Física que só basta estar ali e pronto. Não é só fazer alguma atividade, é preciso avaliar o conteúdo. Por isso eu também faço os alunos escreverem, tem prova, trabalho. [...] assim consigo dizer para o resto da escola que a Educação Física também faz parte (ESTUDANTE 26, UFAL).

Então a observação também é uma boa forma de avaliar. Mas não é apenas partir da observação que você consegue perceber se o aluno teve aquisição do conhecimento ou não. Existem tantos outros instrumentos que podem ser utilizados também. Um exemplo: fazer um desenho ou ilustração do que ele aprendeu e como ele vai utilizar isso num momento diferente do da aula (ESTUDANTE 5, UFOP).

As narrativas dos Estudantes 26 da UFAL e 5 da UFOP nos levam a pensar sobre o uso da observação como única forma de avaliar. A Estudante 26 questiona o fato de avaliar apenas a participação, pois, para ela, não basta somente estar presente nas aulas. Dessa forma, entende a necessidade de o processo avaliativo ter como centralidade os conteúdos de ensino trabalhados nas aulas, e não apenas a participação em atividades. Assim, ela salienta a necessidade de os alunos pensarem sobre os saberes trabalhados nas aulas e traduzir em forma de escrita, entendendo-a como possibilidade de materializar as aprendizagens em *saberes-objetos*

(CHARLOT, 2000), revelando às outras disciplinas o que se ensina na Educação Física, assim como sua importância dentro do projeto da escola.

O que está por trás desse movimento é a luta por um lugar de poder dentro do universo escolar, que se traduz em espaço no currículo e no projeto de escolarização. Desse modo, percebemos as táticas utilizadas pelos estudantes, pois eles entendem que a avaliação possibilita materializar os saberes trabalhados pela Educação Física, proporcionando a essa disciplina igualdade aos saberes valorizados pela escola que, neste caso, se traduziu na escrita, nas provas e nos trabalhos.

Já o Estudante 5 da UFOP entende que a observação é uma boa forma de avaliar, porém ela sozinha não é capaz de compreender todas as aprendizagens dos alunos, principalmente aquelas não observáveis. Assim, ele salienta a importância da utilização de outros instrumentos avaliativos, como desenhos e ilustrações, que auxiliem o professor a perceber aquilo que o aluno adquiriu de conhecimento.

Para Haydt (1997), a observação sistemática do aluno não serve apenas para a sua promoção ou classificação, mas também de *feedback* para a autoavaliação do professor, seja para alcançar os objetivos, seja para reorientar sua metodologia. Apesar de a observação possibilitar ao professor repensar suas metodologias, ela, em muitos casos, tem sido usada apenas para perceber as mudanças de comportamento, a correta execução dos movimentos para futura classificação e como mecanismo de controle, não se apresentado como instrumento que possibilite uma avaliação para a aprendizagem (SANTOS, 2005).

Por fim, ao cruzarmos os métodos avaliativos usados pelos estudantes como o que têm avaliado, percebemos que por meio deles se têm materializado diferentes saberes trabalhados pela Educação Física e possibilitado dar uma nota aos alunos, como podemos ver em uma discussão entre quatro alunos no grupo focal da UFAL:

[...] em relação à diversidade de instrumentos que a gente utiliza para avaliar, como portfólio, anotações, as observações, dentre outras coisas, a disciplina da Educação Física não foca só a teoria, é a prática, então, não só utilizar a prova para avaliar o aluno (ESTUDANTE 27, UFAL).

Você não dá conta de observar todos, de ver o desenvolvimento e o crescimento daquele aluno. É diferente de estar na sala de aula; lá o saber é

exato, $1+1=2$, é fácil dizer se ele acertou ou errou. Outra coisa é você lidar com o corpo que lida com a subjetividade. Para quantificar é muito complicado, por isso, às vezes, a gente acaba indo como um sistema em colocar nota, ou fica fazendo só por frequência e pronto, passou (ESTUDANTE 26, UFAL).

[...] Se a gente for avaliar só por observação, fica muito subjetivo, então, às vezes, os professores acabam utilizando só as provas mesmo, porque aí fica igual às outras matérias (ESTUDANTE 25, UFAL).

[...] era até isso que eu ia falar, que às vezes é muito mais fácil você quantificar o aluno pelo tecnicismo [...]. Quantificar o saber que a gente trabalha com o aluno nas aulas em uma nota é muito complicado (ESTUDANTE 23, UFAL).

Os estudantes, ao pensarem para que têm avaliado em Educação Física, destacaram a necessidade de dar uma nota aos alunos. Essa questão, muitas vezes, tem sido uma exigência da escola ou do sistema educacional. Ao analisarmos as narrativas, percebemos uma dificuldade dos estudantes em quantificar as aprendizagens dos alunos, devido aos diferentes saberes com os quais a Educação Física trabalha, como evidencia a narrativa da Estudante 26 da UFAL: “[...] por trabalhar com a expressão, com o corpo, com o movimento [...]”. Assim, os estudantes têm evidenciado que a utilização de diferentes métodos avaliativos permite compreender os diversos saberes ensinados pela Educação Física, possibilitando a materialização deles em um *saber objeto*.

A materialização das aprendizagens em um saber objeto tem auxiliado os professores em dois movimentos: um que é o julgamento de valor daquilo que o aluno aprendeu e, conseqüentemente, a tradução daquele aprendizado em uma nota ou conceito; e outro, que é a materialização dos saberes trabalhados nas aulas em saber objeto, possibilitando aos professores dizer o que tem sido feito nas aulas e justificar sua avaliação.

Portanto, para além do debate feito sobre a nota, é preciso compreender que implicações ela tem para o processo avaliativo do ensino-aprendizagem na Educação Física. Dessa maneira, compreendemos como a avaliação é reveladora das aprendizagem e o que tem sido feito com a nota.

A avaliação não deve ter a preocupação de rotular ou classificar, mas, sim, identificar os "saberes", os "não saberes" e os "ainda não saberes" em desenvolvimento. Essa

compreensão requer novos olhares sobre a construção de conhecimentos, sinalizando, conforme Esteban (2002), como uma perspectiva interessante para se repensar a avaliação: o abandono da classificação dos conhecimentos já consolidados e a busca dos processos emergentes, em construção, que podem anunciar novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

Dessa maneira, a avaliação tem possibilitado aos estudantes um julgamento de valor, quantificado em nota e auxiliando uma tomada de decisão. A avaliação não é apenas para dar uma nota, mas para avaliar o aprendizado, objetivando adequar as ações do planejamento em virtude do nível de aprendizado. Dessa forma, a nota tem validade na medida em que é entendida para qualificar as ações em processos que potencializem as aprendizagens e orientem as práticas de ensino, oferecendo elementos para que se investigue e qualifique o fazer pedagógico. De acordo com Esteban (2002, p. 24),

Investigando o processo de ensino-aprendizagem, o professor redefine o sentido da prática avaliativa. A avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino-aprendizagem. Investigando, refina seus sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as necessidades de seus alunos, individuais e coletivamente considerados.

O uso da nota em Educação Física tem sido questionado por, geralmente, ser assumido apenas por sua obrigação legal, ou muitas vezes por tomar como referência a forma de avaliar dos outros componentes curriculares, trabalhando com os mesmos saberes e as mesmas lógicas. E, ainda, pelo sentido dado à nota, valorizando muito mais o juízo de valor e secundarizando a tomada de decisão. Dessa maneira, pouco tem sido pensado sobre o que se faz a partir da nota, tanto coletiva como individualmente.

3.3.3 PARA QUE OS ALUNOS TÊM AVALIADO EM SUAS AULAS

Na análise das fontes, com referência à questão para que os estudantes têm avaliado em suas aulas, de acordo com suas respostas no questionário, foi possível organizar o Quadro 11.

QUADRO 11 – Para que os estudantes avaliam em suas aulas

Para que avaliam nas aulas	Quantidade de respostas	Universidades/Alunos
Avaliar o planejamento e/ou método utilizado	8	UFOP (1, 4); UFSCAR (6, 7); UFF (10); UFRPE (18, 20); UFAL (27)
Verificar a aprendizagem dos alunos	5	UFOP (1, 5); UFSCAR (7); UFPI (14); UFMS (29)
Verificar a proximidade com os objetivos	5	UFRPE (19, 20, 22); UFMS (30, 32)
Para ter um <i>feedback</i>	5	UFSCAR (6); UFAL (25); UFMS (29, 30, 32)
Avaliar o progresso dos alunos	3	UFF (10); UFRPE (21); UFAL (27)
Dar uma nota	3	UFAL (25, 26); UFMS (31)
Ajudar na formação do cidadão	3	UFOP (5); UFF (9); UFMS (31)
Verificar a aprendizagem dos esportes	2	UFSCAR (6); UFPI (16)
Dar importância à participação/socialização	1	UFAL (24)
Para ter um diagnóstico	1	UFAL (27)

Fonte: Elaboração dos autores.

Em relação ao para que avaliam, 22 estudantes responderam a essa questão e 12 deles sinalizaram mais de uma possibilidade. Observamos dez motivos apontados pelos alunos para avaliar e, ao analisarmos sua natureza, notamos que quatro estão voltados para o processo de ensino, cinco para compreender os processos de aprendizagem e, ainda, um para dar nota. Em termos percentuais, a avaliação voltada para o ensino teve maior peso, com 19 (53%) respostas, enquanto a avaliação para compreender a aprendizagem teve 14 (39%) e encontramos 3 (8%) respostas assinalando a necessidade de dar uma nota.

A avaliação realizada pelos estudantes tem privilegiado a compreensão dos processos de ensino. Uma pista para entendermos isso é o fato de estarem ainda na formação inicial e terem a preocupação em adequar as metodologias de ensino e repensar seu planejamento. Dessa maneira, ganharam destaque: avaliar o planejamento e/ou método utilizado (8 estudantes); verificar a proximidade com os

objetivos (5 estudantes); ter um *feedback* (5 estudantes); ter um diagnóstico (1 estudante).

Freitas (1995) salienta que a organização do trabalho pedagógico envolve a existência de categorias que modulam o processo. Assim, apresenta quatro categorias que se interagem na forma de pares dialéticos, a saber: objetivos/avaliação e conteúdo/método. Esses pares dialéticos não têm todos peso igual dentro do trabalho pedagógico. Segundo o autor, o par objetivos/avaliação se configura central e orientador do par conteúdo/método. Dessa forma, a avaliação tem relação direta com os objetivos, conteúdos e métodos de ensino, revelando o que os professores têm ensinado e compreendido como mais importante de ser avaliado.

Entre os cinco motivos voltados para compreender os processos de aprendizagem, ganharam destaque dois aspectos: verificar a aprendizagem dos alunos (5 estudantes) e avaliar o progresso dos alunos (3 estudantes). Esses dois motivos não nos permitem entender o que os estudantes têm compreendido como importante de ser aprendido e avaliado pelos alunos. Já nos outros três motivos, há uma preocupação em avaliar a formação do cidadão (3 estudantes), as aprendizagens dos esportes (2 estudantes) e a importância da participação e socialização (1 estudante).

Santos *et al.* (2015) salientam a importância de a avaliação estar voltada para a aprendizagem. Para isso o professor precisa apropriar-se da compreensão do aluno, eixo central do processo de avaliação, pois uma resposta diferente da esperada não significa ausência de conhecimento, mas pode ser uma solução criativa com a utilização das ferramentas e conhecimentos que ele possui.

Tivemos ainda três alunos que destacaram avaliar para dar uma nota. Essa questão nos remete à necessidade de uma discussão mais ampla sobre o papel que a avaliação vai assumindo dentro do espaço/tempo escolar, tendo como único ou principal objetivo, dar uma nota, não auxiliando na compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

As narrativas nos ajudam a compreender as questões presentes no Quadro 3 e ainda as ampliam, quando nos debruçamos sobre a avaliação voltada para o ensino-aprendizagem.

[...] para deixar eles fazerem uma avaliação do que poderia melhorar, o que foi ruim, até mesmo para melhorar a nossa forma de ensinar e de dar aula. Nós avaliamos para saber se poderíamos mudar de conteúdo [...] (ESTUDANTE 2, UFOP).

O Pibid me influenciou diretamente no modo de fazer o meu plano de aula, pois, na medida que eu começo com uma turma, faço um diagnóstico dos alunos e estabeleço objetivos para saber onde quero chegar. E a avaliação me diz em que medida atingi o planejado (ESTUDANTE 22, UFRPE).

No estágio, eu avalio para perceber se aquilo que estou transmitindo gerou conhecimento e a partir disso você consegue traçar toda uma meta de objetivos. Ou seja, você utiliza a avaliação como forma de montar todo um planejamento (ESTUDANTE 5, UFOP).

Não adianta eu só cobrar como na prova do Enem, por exemplo, e no dia seguinte eles não lembrarem de nada. Você tem que ensinar para os alunos a aprenderem e isso tem que fazer sentido para o aluno (ESTUDANTE 6, UFSCAR).

Percebemos, nas narrativas dos Estudantes 2 da UFOP e 22 da UFRPE, a preocupação em compreender o ensino realizando uma avaliação para saber como melhorar os planos de aula, avaliando em que medida atingiram os objetivos e quando poderiam mudar de conteúdo. Já a narrativa do Estudante 5 da UFOP compreende se o que foi ensinado gerou aprendizagem, tomando como referência o ensino para, a partir dessa avaliação, repensar os planejamentos.

De forma diferente das narrativas dos Estudantes 2, 22 e 5, a Estudante 6 da UFSCAR tem um entendimento do processo avaliativo a partir do princípio de que o professor tem que ensinar o aluno a aprender e a avaliação deve ser capaz de compreender o que o aluno tem feito com o que tem sido ensinado, ou qual o sentido dado por ele ao que aprendeu.

Ao analisarmos para que os estudantes têm avaliado em Educação Física, é preciso também discutir o que tem sido entendido como aprender, pois, em muitos casos, eles têm assumido o aprender como reflexo do ensino. Charlot (p. 96, 2008) salienta a contradependência do ensino do professor e a aprendizagem do aluno. O autor ressalta que

O trabalho do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender. A própria definição de professor não é ensinar, é permitir ao aluno aprender. Ensinar não é a mesma coisa que fazer aprender, ainda que, muitas vezes, para fazer o aluno aprender, o professor tenha que ensinar. Neste sentido, acho que a eficácia das práticas do professor depende dos efeitos desta sobre a prática do aluno (CHARLOT, p. 96, 2008).

Assim, entendemos que, para compreender as aprendizagens dos alunos, não basta entender o que foi ensinado, mas sim o que o aluno faz com o que aprendeu. Charlot (2008) revela que o que importa é constatar se o trabalho do professor ajudou o aluno a desenvolver uma atividade intelectual e qual foi o sentido dessa situação para o aluno. Dessa maneira, enfatiza para a necessidade de se compreender a relação que o aluno estabelece com o saber, que é a relação com o sentido.

Os dados evidenciaram que, apesar de alguns estudantes utilizarem uma avaliação que proporciona autonomia e emancipação dos sujeitos, ao avaliarem em suas aulas, estão assumindo como referência o outro, ou seja, a preocupação está em compreender o que o aluno reproduz do que foi ensinado. Esse movimento não tem possibilitado analisar os *usos*, as *apropriações* (CERTEAU, 2002) e as criações dos alunos sobre aquilo que aprenderam. Pensar a avaliação a partir da produção de sentido que os alunos dão ao que foi ensinado permite-lhe pensar as aprendizagens em outros contextos, criando outras possibilidades de usos. Há nesse caso, uma mudança que sai do processo de reprodução e de memorização do que é ensinado, para um processo de compreensão dos usos e das apropriações.

Por fim, identificamos, nas narrativas dos estudantes em relação a *o que, como e para que avaliam*, indícios das perspectivas de avaliação que fundamentam sua prática, como podemos ver na narrativa da Estudante 20 da UFRPE:

Bom, eu uso diferentes instrumentos, mas o que tenho em mente é que a Educação Física tem um conteúdo específico, a cultura corporal, que é a dança, esporte, ginástica e a luta. E esse conhecimento numa perspectiva, que eu acredito, a gente vai trazer a história e como é que se desenvolve hoje. Além das técnicas daquela modalidade, a gente vai tentar contextualizar aquele conteúdo com a realidade do aluno. O objetivo é que o aluno avance além do conteúdo, que ele tenha um pensamento crítico sobre aquilo ali para transformar sua realidade. Então avalio a partir disso.

A narrativa da Estudante 20 da UFRPE é um exemplo de como eles têm articulado as perspectivas de formação e de avaliação com a prática avaliativa. Ao analisarmos os projetos de curso da UFRPE e da UFAL, percebemos uma aproximação nas

perspectivas de formação assumidas como crítica, compreendendo a Educação Física a partir da cultura corporal de movimento. Essa análise se dá a partir dos referenciais teóricos usados pelas disciplinas de avaliação, que apresentam uma predominância de autores que assumem a teoria crítica. Dessa maneira, Resende (1995) e Soares *et al.* (1992), autores presentes no referencial dos cursos, salientam que a avaliação deve contribuir para uma apropriação ativa e crítica dos conteúdos e habilidades, favorecendo a emancipação dos alunos como sujeitos críticos e autônomos.

Os estudantes da UFRPE e da UFAL não foram os únicos a evidenciar, em suas narrativas, as perspectivas de avaliação associadas às perspectivas de formação dos cursos. Essa questão foi observada também nas narrativas dos estudantes da UFSCAR, que relacionaram a necessidade de avaliar levando em consideração a proposta do livro didático do Estado de São Paulo²³. Esse tem se fundamentado nos conceitos de cultura de movimento e se-movimentar, a partir das teorizações de Elenor Kunz²⁴. Tem sido entendido como cultura de movimento o conjunto de significados/sentidos, símbolos/códigos que se produzem e reproduzem nas dinâmicas dos esportes, jogos, danças, lutas, ginástica etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o se-movimentar dos sujeitos e as relações que ele estabelece com o mundo, com os outros, com a cultura e com sua história de vida.

A partir do entendimento de Educação Física baseado na cultura corporal de movimento e no se-movimentar, a UFSCAR propõe uma avaliação integrada ao processo de ensino-aprendizagem que favoreça aos estudantes gerar informações ou indícios qualitativos e quantitativos, verbais e não verbais, que serão interpretados pelos professores nos termos das competências e habilidades.

Os estudantes da UFMS evidenciaram, em suas narrativas, que a disciplina Avaliação em Educação Física Escolar foi dividida em duas partes, uma voltada para a avaliação

²³ Foi elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com colaboração de Maria Fini, Adalberto dos S. Souza, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz S. Neto, Mauro Betti e Sergio R. Silveira.

²⁴ Conceitos assumidos dos livros: *Transformação didático-pedagógica do esporte*; *Educação física crítico-emancipatória*.

da aprendizagem e outra com maior ênfase às medidas antropométricas. O mesmo procedimento se evidencia no quantitativo de obras utilizadas no plano de disciplina: de 26 obras, 16 estão relacionadas com uma avaliação como medida.

As narrativas dos Estudantes 29, 30 e 32 também nos ajudam a perceber essas questões. A Estudante 32 disse: “[...] eu posso fazer uma avaliação com medidas antropométricas com crianças, dentro da escola. Isso pode ajudar a prevenir doenças, com foco na saúde da criança [...]”. Já o Estudante 30 revelou uma dificuldade encontrada por ele ao avaliar, pois “[...] nas redes [de ensino], não tem o adipômetro, balança, nem fita, então o professor tem que ir atrás. Aqui a educação ainda é um pouco precária para o profissional de Educação Física”. O Estudante 29 afirmou que “[...] o professor de Educação Física pode fazer uma parceria com o programa de saúde na escola, aí eles levam os instrumentos básicos [...]”.

As narrativas dos alunos da UFMS nos dão pistas para compreender como os estudantes estão avaliando, porém é preciso salientar também que existiram outras narrativas que evidenciaram uma avaliação educacional. Assim, assumem como referência Cipriano Luckesi (2005), focando em um diagnóstico constante do processo de ensino-aprendizagem.

Nas narrativas dos estudantes da UFOP, observamos uma preocupação em avaliar os usos e os sentidos dados pelos alunos às aprendizagens, entretanto não foi possível perceber o uso de um referencial que chamasse maior atenção, assim como na UFF e UFPI onde também não notamos uma única perspectiva de avaliação.

3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, a partir dos resultados deste estudo, entender como os alunos em formação inicial compreendem os processos avaliativos tendo em vista sua atuação docente em estágios, Pibid, PET e com carteira assinada. Dessa forma, percebemos a importância da atuação docente na formação para a constituição de um corpo de saberes e práticas avaliativas.

Além disso, ao analisar o modo como os estudantes têm avaliado, nos momentos de docência, em espaços extracurriculares, percebemos a articulação com os aprendizados da formação inicial. Eles fortalecem a ideia do cotidiano escolar como espaço de produção de conhecimento e de construção de relações que qualifica a formação no contexto do trabalho. Dessa maneira, os estudantes demonstraram como, o que e para que têm avaliado em suas aulas.

Ao evidenciarem o “como”, eles apresentam uma diversidade de métodos avaliativos, sinalizando possibilidades de materializar os diversos saberes trabalhados nas aulas em um *saber-objeto*, auxiliando-os na produção de um juízo de valor e tomada de decisão. Sobre “o quê”, os estudantes têm privilegiado uma avaliação que compreenda o saber ser, seguida pelo saber sobre o fazer e por fim, uma avaliação do saber fazer. Em relação ao “para quê”, os estudantes salientaram avaliar o ensino na medida em que buscavam formas de repensar seus planejamentos. Além disso, mostraram uma preocupação em avaliar a aprendizagem. Nesse movimento, chamamos a atenção para a necessidade de se assumir uma avaliação para a aprendizagem, possibilitando tanto ao aluno como ao professor uma tomada de decisão com a finalidade de melhorar os processos de formação.

Por fim, sinalizamos a necessidade de estudos futuros que analisem as perspectivas de avaliação e de formação de cada Universidade Federal Brasileira que possuem em seu currículo uma disciplina específica de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos perceber com tem se apresentado o debate sobre avaliação nos periódicos da Educação Física, dando destaque aos atores e autores que configuram o campo científico sobre o tema. Buscamos ainda, compreender como os estudantes dos cursos de formação de professores das universidades federais brasileiras tem se apropriado do debate sobre avaliação e, em que medida as experiências da formação inicial tem proporcionado a eles repensarem a avaliação que tiveram na educação básica e projetarem sua atuação docentes.

Com o objetivo de analisar as pesquisas que discutem a avaliação educacional em Educação Física, referenciamos-nos em indicadores bibliométricos, evidenciando os periódicos, autores, grupos de pesquisa e universidades que tem publicado sobre o tema. Além de analisar como esta produção tem se apresentado ao longo dos anos e suas relações com a área da Educação. Mapeamos 56 artigos publicados em 14 periódicos da Educação Física no período de 1932 a 2014.

A análise das publicações sobre avaliação na Educação Física evidenciam um movimento ancorado as questões colocadas no contexto da Educação, de maneiras mais ampla e, ao mesmo tempo, preocupado com as singularidades desse componente curricular. Percebemos que os primeiros textos são de 1976 e, até o início da década de 1980 tinham como característica serem trabalhos voltados para avaliação normativa, tendo a centralidade no professor com ênfase na mensuração, medida, classificação e uso de testes e tabelas.

A década de 1980 caracteriza-se por assumir uma avaliação com base os critérios pré-estabelecidos. Além disso, os textos apresentam uma preocupação em avaliar os diversos aspectos trabalhados pela Educação Física, ampliando para além dos motores, como salienta Telama (1981) sobre a necessidade de avaliar levando em consideração a riqueza pedagógica dessa disciplina curricular, que abrange tanto o campo psicomotor como o social e o cognitivo. É também neste período que os pesquisadores começam a apresentar uma preocupação da avaliação ter como referência o par dialético juízo de valor e tomada de decisão. Assim, Josué e Ferreira (1980) salientam que a medida é a descrição quantitativa do grau em que o aluno

dominou em relação a aprendizagem, já a avaliação relaciona-se com a pesquisa, pois implica em julgamento de valor, demonstrando ou não aceitação do resultado como evidência do domínio da aprendizagem daquilo que havia proposto, fornecendo dados para tomadas de decisões. Essa década sofre grande influência dos autores da área da Educação, dos cursos de pós-graduação em educação física que iniciam nessa época e do congresso internacional realizado na Universidade Gama Filho no ano de 1981.

A década de 1990 é marcada por artigos que discutem o debate avaliativo na educação e, em grande parte, os textos assumem um tom de denúncia. As discussões marcam a necessidade de construir conhecimentos pedagógicos que favoreçam uma prática cotidiana diferenciada da habitual, neste sentido, encontramos textos que assumem a avaliação como diagnóstica (CECHELLA, 1991; BRATIFISCHE, 2003), emancipatória (MATOS, 1993; RESENDE, 1995; FENSTERSEIFER, 1997; 1997) e libertadora (MIYAGIMA, 1989). Os autores defendem um conhecimento numa abordagem complexa e dinâmica a ser aprendido na escola, em que a implementação de um processo avaliativo que estejam vinculados à perspectiva crítica da educação, de tal forma que se promova a participação dos alunos num contexto em que o professor atue na qualidade de mediador provocando desafios, reflexões, oportunizando ao aluno refletir sobre o mundo e conduzido para a construção dos seus conhecimentos.

Há um aumento significativo em pesquisas de campo no final da década de 1990 e durante a década de 2000, essas pesquisas buscam analisar, a partir dos resultados empíricos, sobre a aprendizagem dos alunos, incluindo a avaliação da prática docente, das representações e as concepções e opiniões da comunidade escolar sobre o tema. Ainda é demarcada pela abordagem crítica, porém começamos a acompanhar pesquisas que vão se afastando da perspectiva apenas de denúncia ao apresentar possibilidades para atuação pedagógica, como por exemplo, no trabalho de Mendes, Nascimento e Mendes Junior (2007). Assim, observamos um movimento de defesa por uma avaliação qualitativa pautada na ética e no respeito às diferenças, reconhecendo o aluno como sujeito central do processo de aprendizagem, bem como o papel da avaliação no processo de qualificação do trabalho pedagógico na Educação Básica e na Formação Inicial de professores.

A década 2010 têm doze artigos publicados sobre o tema, e é interessante destacar que três (25%) dão visibilidade às possibilidades concretas de práticas avaliativas e/ou experiências pedagógicas de ensino no contexto escolar, um exemplo é o texto de Melo, Ferraz e Nista-Piccolo (2010), que apresenta o uso do portfólio como possibilidades de avaliação. Dessa maneira, temos percebido nesta última década a entrada de outras perspectivas teóricas que caminham em direção as abordagens fenomenológicas, cotidianistas e até mesmo uma releitura da perspectiva crítica, rompendo com a denúncia e passando a dar visibilidade a possibilidades de atuação pedagógica.

Com o passar das décadas a produção acadêmica nacional, tanto no campo da Educação como no da Educação Física, tem se fortalecido e criado grupos de pesquisas e pesquisadores que têm se constituído como autores de referência para discutir o tema avaliação e, ainda tem mostrado um movimento que privilegia a publicação dos trabalhos em parceria de orientando e orientador.

Apresentam-se como lacuna textos que deem visibilidade à avaliação da aprendizagem, tendo como contexto outros níveis de ensino, como o ensino médio e infantil além do fundamental e da formação inicial, e outras etapas de ensino, como a educação de jovens e adultos, a educação do campo e a educação indígena.

Ao ampliarmos a pesquisa buscamos analisar as experiências avaliativas vivenciadas por estudantes em formação inicial de Educação Física, tanto durante a formação de professores como em momentos de atuação docente. Dessa maneira, percebemos que apensar de no Brasil existirem 63 universidades federais e 43 ofertarem o curso de licenciatura em Educação Física, apenas em 9 delas, encontramos uma disciplina obrigatória que tratava do tema avaliação do ensino-aprendizagem, dessas realizamos nossa pesquisa em 7.

Assim, os 45 estudantes ao evidenciarem as experiências vividas na formação sinalizam dois momentos, um primeiro que relaciona as experiências com avaliação estando na situação de aluno e outro em situação de atuação docente.

Neste primeiro momento, os estudantes têm dado destaque à avaliação que receberam na formação inicial. Desta forma, evidenciam uma diversidade de instrumentos avaliativos e relacionam seu uso pelo saber ensinado em cada disciplina. Neste sentido, relacionam o uso da prova escrita as disciplinas de dimensão biológica e também, a necessidade de estudar, assim, ela tem sido uma alternativa de assegurar que informações necessárias estão sendo apropriadas e demonstradas pelos educandos. Da mesma maneira, os estudantes evidenciaram o uso de prova prática nas disciplinas de Ginástica e Natação. Surge neste debate a necessidade dos cursos de formação de professores, além de proporcionar as aprendizagens específicas de cada disciplina, assumirem como eixo central a prática de ensino.

Desta forma, potencializam as disciplinas que possibilitaram relacionar os aprendizados com o ensino e à docência. Compreendemos que as identidades profissionais são construídas em um processo contínuo de interpretação e reinterpretações de experiências. Além disso, que é preciso discutir na formação inicial possibilidades avaliativas concretas que potencializem a especificidade da Educação Física e seus saberes.

Já, no segundo movimento, os estudantes evidenciaram os diversos momentos que o curso de formação proporcionou a prática avaliativa. Além disso, foi possível perceber como eles tem correlacionado as aprendizagem sobre avaliação as perspectivas avaliativa e as perspectivas dos cursos. Assim, estes momentos tem partido de ações colaborativas entre a universidade e a escola, proporcionando aos alunos vivências docentes com o objetivo de produzir a profissão de professor (NÓVOA, 2004).

Por fim, 32 alunos responderam atuar na educação básica como professores. Neste movimento, eles evidenciaram uma diversidade de instrumentos para avaliar seus alunos, e salientam a partir deles, possibilidades de materializar os diferentes saberes trabalhados nas aulas. Assim, ressaltam que os instrumentos tem auxiliando a darem uma nota, justificar a avaliação e também evidenciar as outras disciplinas escolares, o que se ensina na Educação Física.

Ao evidenciarem o para que tem avaliado, por ainda estarem em formação, eles tem privilegiado avaliar os processos de ensino, pois assim, podem rever suas

metodologias. Além disso, eles também salientam da importância de se avaliar as aprendizagens. Neste sentido, entendemos que a avaliação deve estar voltada para aprendizagem do aluno, possibilitando tanto ao aluno como ao professor uma tomada de decisão.

Diante deste cenário, foi possível perceber as apropriações feitas pelos estudantes durante a formação de professores na medida em que fez eles repensarem suas experiências avaliativas na formação básica e inicial, assim como projetar uma atuação docente.

Ainda, evidenciamos a necessidade de outros estudos que deem visibilidade a comparação da avaliação recebida na formação básica e a realizada por eles na atuação profissional, assim como, pesquisas que analisem as práticas de leitura que os estudantes fazem com o ofertado na disciplina de avaliação em Educação Física para entender como se dá a compreensão dos estudantes em relação às apropriações que fazem das obras indicadas nas bibliografia das disciplinas.

Além disso, entendemos a necessidade de discutir com os professores que ministram disciplinas específicas sobre avaliação do ensino-aprendizagem como enfrentam as questões referentes a esta temática e, analisar as bases epistemológicas que oferecem suporte para o debate sobre avaliação realizado por eles, assim como quais possibilidades teóricas/práticas são criadas para se projetar as ações avaliativas no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **Método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

BATISTA, M. A. M. Avaliação: um intervir sobre a população do conhecimento. **Pensar a Prática – Revista da Pós-Graduação em Educação Física Escolar**, Goiás, v. 3, [s. n.], p. 65-71, jul./jun. 1999/2000.

BEHETS, D.; VERGAUWEN, L. Learning to teach in the field. In: KIRK, D.; MACDONALD, D.; O' SULLIVAN, M. (Org.). **Handbook of Physical Education**. London: Sage, 2006. p. 407-424.

BELTRÃO, J. A. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 819-840, abr./jun. 2014.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, v. 1.

BLACK, P.; WILIAM, D. In praise of education research: formative assessment. **British Educational Research Journal**, n. 29, p. 623-637, 2003.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. Rio de Janeiro: Ática, 1983.

_____. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Ática, 1989.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

BRATIFISCHE, S. A. Avaliação em Educação Física: um desafio. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2. sem., 2003.

CANDAU, V. M.; OSWALD, M. L. M. B. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 25-36, 1995.

CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. O catálogo da imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): um instrumento de pesquisa. In: _____. (Org.). **Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996)**: catálogo. São Paulo: Plêiade, 1999. p. 9-30.

CECHELLA, J. C. A avaliação em educação física: uma nova perspectiva. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 8, p. 65-76, 1991.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-110.

_____. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. **Educação física, esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. v. 3, p. 231-246.

CHEPYATOR-THOMSON, J. R.; LIU, W. Preservice teachers' reflections on student teaching experiences: Lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. **Physical Educator**, n. 60, p. 2-12, 2003.

DAVIS, N. Z. **O retorno de Martin Guerre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

DARIDO, S. C. Avaliação em educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004.

DUNNING, C. *et al.* The impact of the COPET programme on student PE teachers' teaching practice experiences, **European Physical Education Review**, v. 2, n. 17, p. 153-165, 2011.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.) **Professora pesquisadora**: a construção de uma práxis. Rio de Janeiro: Cortez, 2002.

_____. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar a democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FALCÃO, J. M. et al. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na educação física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 615-631, jul./set. 2012.

FENSTERSEIFER, A. Desvendando a realidade da avaliação. Reflexões e discussões sobre o tema avaliação: concepções, equívocos e contradições. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 11, p. 163-176, julho, 1998.

FENSTERSEIFER, A. Possíveis caminhos para avaliação. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 18, n. 4, p. 162-168, 1997.

FENSTERSEIFER, A. A questão da avaliação. **Kinesis**, Santa Maria, n. 17, p. 7-14, 1997.

FERNANDES, S.; GREENVILE, R. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. **Motrivivência**, n. 28, p. 120-138, julho, 2007.

FERREIRA, V. L. C. Aspectos atuais da avaliação educacional. **ARTUS**, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 25-27, 1981. Número especial.

FERREIRA NETO, A. et al. **Catálogo de periódicos de educação física e esportes (1930- 2000)**. Vitória: Proteoria, 2002.

FLEGNER, A. J. Critérios de avaliação escolar em educação física de 11 anos em diante. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, ano 8, n. 30, p. 66-80, abr./jun. 1976.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

FROSSARD, M. L.; SANTOS, W. Entre narrativas e espaços praticados: as identidades da educação física como componente curricular. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2014. p. 1839-1848.

GINZBURG, Carlos. **Mitos emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOC-KARP, G.; WOODS, M. Preservice teacher's perceptions about assessment and it's implementation. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 3, n. 27, p. 327-346, Jul. 2008.

GONÇALVES FILHO, F. **Enfoques de avaliação institucional em revista: um estudo da revista Avaliação (1996-2002)**. 2003. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GORINI, M. A. G.; SOUZA, N. A. Avaliação da aprendizagem: a construção de uma proposta em educação física. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 36, p. 181-193, 2007.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997

HILL, G.; BRODIN, K.L. Physical Education Teachers Perceptions of the Adequacy of Unversity course work in preparation for Teaching. **Physical Educator**, v. 2, n. 61, p. 74-87, 2004.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 27. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

IMWOLD, C.; RIDER, R.; JOHNSON, D. The use of evaluation in public school physical education programs. **Journal of Teaching in Physical Education**, n. 2, p. 13-18, 1982.

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. A Função pedagógica da avaliação. In: BALLESTAR, M. et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 23-45.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: Edufen, 2014.

JOSUÁ, P. H.; FERREIRA, V. L. C. Aspectos atuais da avaliação educacional aplicados à Educação Física. **ARTUS**, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 9-13, 1981. Número especial.

KIRK, D. **Physical Education Futures**, London: Routledge, 2010.

KNEER, M. A description of physical education instructional theory/practice gap in selected secondary schools. **Journal of Teaching in Physical Education**, n. 5, p. 91-106, 1986.

KLENOWSKI, V. Assessment for learning revisited: an Asia-Pacific perspective. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, n.16, p. 263-268, 2009.

KOLLING, A. Emprego das medidas estatísticas básicas na avaliação da educação física e do desporto. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, ano 8, n. 30, p. 58-65, abr./jun. 1976.

KNIJNIK, J. D.; TAVARES, O. G. Educating Copacabana: a critical analysis of the Second Half, an Olympic education program of Rio 2016. **Educational Review**, Birmingham, v. 64, n. 3, p. 353-368, ago. 2012.

LÓPEZ-PASTOR, V. M. et al. Alternative assessment in physical education: a review of international literature. **Sport, Education and Society**, v. 18, n. 1, p. 57-76, 2013.

LORENTE-CATALÁN, E.; KIRK, D. Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course, **European Physical Education Review**, primeira publicação 17 de junho, [s.n.], p. 1-17, jun., 2015.

LUND, J. L.; VEAL, M. L. Measuring pupil learning: how do student teachers assess within intruclonal models? **Journal of Teaching in Physical Education**, n. 27, p. 487-511, 2008.

LUIZ, I. C. et al. Narrativas de formação continuada: sentidos produzidos por professores de educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 93-108, maio, 2015.

MAXIMIANO, F. de L.; MACEDO, L. R.; SANTOS W. Avaliação na educação física escolar: um diálogo com professores e alunos das séries finais do ensino fundamental. In: CONGRESSO ESPÍRITO-SANTENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 11., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2011. p. 1-5.

MATOS, J. M. C. et al. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 123-148, abr./jun. 2013.

MATOS, S. S. Educação física escolar, cidadania e o procedimento metodológico da avaliação. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 65-70, jan. 1993.

McDIARMID, G. W. Challenging prospective teachers' beliefs na early field experience: A quixotic undertaking? **Journal of Teacher Education**, v. 3, n. 41, p. 12-20, 1990.

MELLO, A. da S. et al. Representações sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 443-455, 3. trim. 2012.

MELLO, A. da S.; SANTOS, W. dos (Orgs.). **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

MELO, L. F.; FERRAZ, O. L.; NISTA-PICCOLO, V. L. O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. **Revista da Educação Física/ UEM**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 87-97, 2010.

MELO, L. F.; MIRANDA, M. L. de J.; FERRAZ, O. L.; NISTA-PICCOLO, V. L. Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 01-294, jan./mar. 2014.

MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V. do; MENDES, J. C. Metamorfoses na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p.13-37, jan./abr. 2007.

MIYAGIMA, C. Avaliação em educação física. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Curitiba, ano 1, n. 3, p. 6-10, [s. m.] 1989.

MORAES, D. A. F. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, maio/ago. 2011.

MUGNAINI, R.; CARVALHO, T. de; CAMPANATTI-OSTIZ, H. Indicadores de produção científica: uma discussão conceitual. In: POBLACIÓN, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. da (Org.). **Comunicação e produção científica: contexto, indicadores, avaliação**. São Paulo: Angellara, 2006.

NOVAES, R. C.; FERREIRA, M. S.; MELLO, J. G. As dimensões da avaliação na educação física escolar: uma análise da produção do conhecimento. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 146-160, 2014.

NOVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2004.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madri, n. 350, p. 203-218, 2009.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Os currículos da Educação Física na Educação Infantil em Vitória, ES (1991-2007). **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 12, p. 485-507, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, I. B.; PACHECO, D. C. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. v. 5.

ONTAÑÓN, T.; DURPRAT, R.; BORTOLETO, M. A. Educação física e atividades circenses: o estado da arte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 149-168, abr./jun. 2012.

PEDROZA, R. S.; RODRIGUES, A. T. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Avaliação em Educação Física: a desconstrução anunciada. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15. 2007. **Anais...** Recife: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.

PERRENOU, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PENNEY, D. et al. Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education, **Sport, Education and Society**, v. 14, n. 4, p. 421-442, 2009.

PLACEK, J.M. Conceptions of success in teaching: Busy, happy, good? In T.J. TEMPLIN, T. J.; OLSEN, J. K. (Org.), **Research on Teaching in Physical Education**. Londres: C.I.C. Big Ten Symposium. Champaign, IL: Human Kinetics, 1983.

POLTRONIERI, H.; CALDERÓN, A. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da revista Estudos em Avaliação Educacional em questão. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 467-487, jul. 2015.

RABELO, H. R. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

RESENDE, H. G. Princípios gerais de ação didático-pedagógica para avaliação do ensino-aprendizagem em educação física escolar. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 4-15, 1995.

RODRIGUES, H. de A.; DARIDO, S. C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com Mestrado: um estado de caso. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 51-64, 2008.

ROMBALDI, R. de M.; CANFIELD, M. de S. A formação profissional em educação física e o ensino da avaliação. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 21, p. 31-36, 1999.

SANTOS, W. **Avaliação na educação física escolar**: análise de periódicos do século XX. 2002. 138 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

_____. **Currículo e avaliação na educação física**: do mergulho à intervenção, Vitória: Proteoria, 2005.

_____. Currículo e avaliação na educação física: práticas e saberes. In: SCHNEIDER, O. et al. (Org.). **Educação física esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristovão: Editora da UFS, 2008. v. 2, p. 87-106.

SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A.; LOCATELLI, A. B. O debate em periódico sobre avaliação na educação física escolar: percurso e perspectiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2003.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. 2015.

SANTOS, W. dos *et al.* Significance of assessment experiences during licentiate training in physical education. Motriz, Rio Claro, 2015. No prelo.

SANTOS, R. G.; SOUZA, A. L.; BARBOSA, F. N. M. Estágio Supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física escolar. **Pensar a Prática**, v. 16, p. 320-602, 2013.

SAUL, A. M. Incursionando pela teoria da avaliação educacional. In: _____. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6. ed. São Paulo: Cortez, p. 25-52, 2001.

SIEBERT, R. S. de S. Avaliação em educação física: uma produção da verdade disciplinar. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**, Santa Maria, v. 16, n. 3, p. 151-157, maio, 1995.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, S. Z. M. L. 40 anos de contribuição a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 7-36, 2005.

SOUZA JÚNIOR, M. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em educação física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. In: M. S. T. (Org.). **Prática pedagógica e formação profissional na educação física: reencontros com caminhos interdisciplinares**. 2. ed. Recife, PE: Edupe, 2010.

SUANNO, M. V. R. Auto-avaliação institucional: princípios e metodologia do grupo focal. In: BELLO, J. L. de P. **Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: < <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/avinst01.htm> >. Acesso em: 23 de set. 2015.

TELAMA, R. Significado pedagógico da avaliação em Educação Física. **ARTUS**, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 31-36, 1981. Número especial.

TUBINO, M. J. G. Aspectos evolutivos da avaliação em educação física. **ARTUS**, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 15-16, 1981. Número especial.

ULER, A. M. **Avaliação de aprendizagem**: um estudo sobre a produção acadêmica dos programas em Educação (USP\SP, PUC\SP, Unicamp). 2010. Tese (Doutorado em Educação: currículo) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

VEAL, M.L et al.. The North Carolina PEPSE project. **Journal of Physical Education, Recreation, and Dance**, n. 73, p. 19–23, 2002.

VIEIRA, A. O.; SANTOS, W. dos; FERREIRA NETO, A. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 119-139, jul./set. 2012.

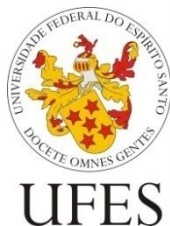
VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

WASELFISZ, J. Avaliação participativa. **Idéias**, São Paulo: FDE, n. 8, p. 59-66, 1998.

WILLIAMS, L.; RINK, J. Chapter 5: Teacher competency using observational scoring rubrics. **Journal of Teaching in Physical Education**, n. 22, p. 552–572, 2003.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa



**Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação em Educação Física**



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa

Título da pesquisa: Avaliação na Educação Física Escolar: um Estudo da Formação Inicial nas Universidades Federais

Pesquisadora responsável: Dr. Wagner dos Santos

Aluno do Mestrado: Matheus Lima Frossard

Estamos realizando uma pesquisa cujo título é “Avaliação na Educação Física Escolar: um Estudo da Formação Inicial nas Universidades Federais”, aprovado no Edital Universal MCTI/CNPq nº 14/2013, sob o nº do processo: 481424/2013-0. Ela tem por objetivo problematizar o papel da formação inicial na constituição de um corpo de saberes teóricos e práticos que possibilite a produção de novas leituras sobre as experiências com avaliação na própria formação inicial e no futuro exercício profissional. Gostaríamos de contar com a sua colaboração participando do estudo. Para isso será necessário preencher um questionário, participar de um grupo focal e de uma entrevista semiestruturada. Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, incluindo apresentação em eventos científicos e publicação em revistas especializadas. Os procedimentos em questão não envolvem riscos conhecidos e não ferem a integridade moral dos sujeitos.

Eu _____ RG _____, tendo recebido os esclarecimentos acima, e ciente dos meus direitos, concordo em participar desde estudo. Tenho conhecimento de que os resultados deste estudo poderão ser apresentados em publicações e reuniões de cunho científico; entretanto recebi garantias de que serão mantidos absoluto sigilo e respeito sobre minha identidade sob minha responsabilidade. Declaro ainda que tenho plena liberdade para me retirar deste estudo a qualquer momento que decidir, sem que haja nenhum tipo de ônus ou constrangimento.

Considero plenamente satisfatórias as informações prestadas, e que posso obter esclarecimento a qualquer momento do andamento do projeto, pessoalmente ou através dos contatos telefone (27) 988271892 ou via e-mail wagnercefd@gmail.com. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comitê de ética em pesquisa com seres humanos, UFES/Campus Goiabeiras-Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - Campus Universitário de Goiabeiras, situado na Av. Fernando Ferrari, s/n, Vitória - ES, 29060-970, pelo telefone (27) 4009-7840 ou pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com.

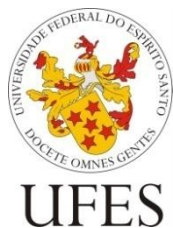
Local _____
Data: _____ de _____ de 201__.

Assinatura do participante da pesquisa

Matheus Lima Frossard
Mestrando em Educação Física pela Ufes

Dr. Wagner dos Santos
Pesquisadora Responsável
Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes

ANEXO B – Questionário



**Programa de pos-graduacao de Educação Física
da Universidade Federal do Espírito Santo**



Caro(a) Colaborador(a)

Convidamos para participar da pesquisa “Avaliação na Educação Física Escolar: um Estudo da Formação Inicial nas Universidades Federais”, ela tem por objetivo problematizar o papel da formação inicial na constituição de um corpo de saberes teóricos e práticas que possibilite a produção de novas leituras sobre as experiências com avaliação na própria formação inicial e no futuro exercício profissional. O preenchimento deste questionário é de fundamental importância para constituir um repertório de dados. Esclarecemos que sua identidade será preservada, não sendo necessário se identificar.

Agradecemos sua participação e disponibilidade.

Data: _____ Universidade: _____ Período: _____
 Nome: _____ Idade: _____
 Endereço: _____ Estado: _____
 Email: _____
 Tel: (____) _____ Cel: (____) _____

1 – Marque a instituição de ensino em que estudou:

Educação Infantil: () Municipal () Estadual () Federal () Privada () Outros: _____

Ensino Fundamental 1: () Municipal () Estadual () Federal () Privada () Outros: _____

Ensino Fundamental 2: () Municipal () Estadual () Federal () Privada () Outros: _____

Ensino Médio: () Municipal () Estadual () Federal () Privada () Outros: _____

Supletivo: () Municipal () Estadual () Federal () Privada () Outros: _____

Ensino de Jovens Adultos: () Municipal () Estadual () Federal () Privada ()
 Outros: _____

2 – Teve quantas aulas de Educação Física por semana?

Educação Infantil: _____

Ensino Fundamental 1: _____

Ensino Fundamental 2: _____

Ensino Médio: _____

Pré-vestibular: _____

Supletivo: _____

Ensino de Jovens Adultos: _____

Outros: _____

3 – Vocês tiveram algum tipo de avaliação na Educação Física na Educação Básica? Se sim, quais os instrumentos?

Educação Infantil:

Ensino Fundamental 1:

Ensino Fundamental 2:

Ensino Médio:

Supletivo:

Ensino de Jovens Adultos:

4 – O que era avaliado e para quê?

Educação Infantil:

Ensino Fundamental 1:

Ensino Fundamental 2:

Ensino Médio:

Supletivo:

Ensino de Jovens Adultos:

5 – Você já atua como professor na educação básica?

Desde que qual ano? _____ () Pública () Privada () Outros: _____

Trabalha como: () Estagio () Contrato () Carteira assinada () Efetivo () Outros: _____

Caso tenha respondido “sim” para a pergunta numero 6: Como você avalia em suas aulas? Quais instrumentos utiliza?

O que você avalia em suas aulas?

Quando você avalia e para quê?

6 – Deixe aqui comentários ou reflexões que você gostaria de pontuar que não foram abordadas:

ANEXO C – Roteiro do Grupo Focal

1- Entendimento de avaliação:

- O que entendem por avaliação?
- O que entendem por avaliação na Educação Física Escolar?

2- Experiências avaliativas na Educação Básica:

- Rememorem como foram as experiências de avaliação na formação básica, de maneira geral. E como foram as experiências com avaliação na Educação Física.
- Você percebem alguma diferença quando compara a avaliação na Educação Física com as outras disciplinas?

3- Experiências avaliativas na Formação Inicial:

- Narrar as experiências avaliativas que mais marcaram a sua trajetória na formação inicial de professores.
- Gostariam de destacar alguma disciplina que marcou sua experiência em avaliação? Por que?
- Na disciplina específica de avaliação, o que vocês estudaram?
- Vocês discutiram alguma coisa relacionada com a Educação Física, o modo como avaliar em Educação Física escolar?
- Qual a visão de vocês sobre o que estudaram nesta disciplina?
- Trouxe implicações para pensarem a prática docente?
- Apresentou possibilidades e instrumentos que considerem a especificidade da Educação Física?
- Em que medida, essas experiências na formação inicial, fizeram vocês repensarem a avaliação que tiveram na Educação Básica? Ou isso não foi provocado?

4- Experiências avaliativas nos momentos de prática docente:

- Na visão de vocês, qual o papel da formação inicial nesse processo de ressignificação das experiências, pensando o futuro exercício da docência? Em especial quando se pensa a avaliação.

5- Se vocês fossem refazer o curso, o que poderia melhorar em relação a questão da avaliação em Educação Física Escolar?

ANEXO D – Lista de artigos sobre avaliação do ensino-aprendizagem mapeados de 1932-2014

	Ano	Título	Autores	Revista
1.	1976	Emprego das medidas estatísticas básicas na avaliação da Educação Física e do Desporto	Kolling	RBEFD
2.	1976	Critério de avaliação escolar em Educação Física de 11 anos em diante	Flegner	RBEFD
3.	1977	Auto-Avaliação em alunos de 8ª série	Lorenzetto & Proença	REE
4.	1978	Esquemas conceituais da avaliação na Educação Física	Telama	RBEFD
5.	1979	A utilização do vídeo-teipe no modelo Gama Filho de estágio supervisionado, como fator de <i>feedback</i> na auto-avaliação de futuros professores de Educação Física	Ferreira, Reis, Tubino	RBEFD
6.	1980	Aspectos atuais da avaliação educacional aplicados à Educação Física	Josué & Costa Ferreira	ARTUS
7.	1981	Educação Física: Avaliação no ensino	Barreto	RBEFD
8.	1981	Aspectos evolutivos da avaliação em Educação Física	Tubino	ARTUS
9.	1981	Aspectos atuais da avaliação educacional	Costa Ferreira	ARTUS
10.	1981	Experiências de avaliação constatadas durante os estudos da Faculdade de Cultura Física de Zagreb	Vukotic	ARTUS
11.	1981	Significado pedagógico da avaliação em Educação Física	Telama	ARTUS
12.	1981	Avaliação de eficácia nos processos de formação dos professores de Educação Física	Fensterseifer	ARTUS
13.	1981	A avaliação nos cursos de Formação de professores de Educação Física	Vandeveld	ARTUS
14.	1981	Problemas humanos de avaliação	Cagigal	ARTUS
15.	1981	Avaliação da Educação Física permanente em professores de Educação Física	Dieckert	ARTUS
16.	1984	Organização de competição como forma de avaliação	Capinussú	ARTUS
17.	1985	Considerações sobre avaliação em Educação Física curricular	Josué	ARTUS
18.	1985	Desenvolvimento e avaliação da disciplina Educação Física permanente	Reis	RCE
19.	1987	Em direção a uma avaliação educativa	Migliora et al.	RBCM
20.	1989	Avaliação em Educação Física	Miyagmia	RFET
21.	1991	Avaliação em Educação Física: uma nova perspectiva	Cechella	RK
22.	1992	Avaliação do processo ensino-aprendizagem dentro de uma perspectiva cibernética	Teixeira	RK
23.	1993	Educação Física, escola, cidadania e o procedimento metodológico da avaliação	Matos	RBCE
24.	1995	Avaliação em educação física: uma produção de verdade disciplinar.	Siebert	RBCE
25.	1995	Princípios gerais de ação didático-pedagógica para avaliação do ensino-aprendizagem em Educação Física escolar	Resende	RMC
26.	1996	Avaliação em Educação Física: uma análise nas escolas estaduais e municipais da cidade de Maringá-PR	Santos & Gonçalves	REF/UEM
27.	1997	Avaliar com os pés no chão da escola: a experiência da Educação Física	Costa et al	RBCE
28.	1997	Possíveis caminhos para avaliação	Fensterseifer	RBCE
29.	1997	A questão da avaliação	Fensterseifer	RK
30.	1998	Introdução à avaliação na Educação Física escolar	Palafox & Terra	RPP

31	1998	Desvendando a realidade da avaliação. Reflexões e discussões sobre o tema avaliação: concepções, equívocos e contradições.	Fensterseifer	Motrivivência
32	1998 / 1999	Políticas públicas e avaliação: Onde estamos? Para onde vamos?	Ramos	RPP
	Ano	Título	Autores	Revista
33	1998 / 1999	Avaliação da aprendizagem em Educação Física escolar: desvelando a categoria	Silva	RPP
34	1999	Formação profissional em Educação Física e o ensino da avaliação	Rombaldi & Canfield	RK
35	1999	Prática avaliativa dos professores de Educação Física nos 3º e 4º ciclos de educação do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Goiânia	Rodrigues Filho et al	RBCE
36	1999 / 2000	Avaliação: um intervir sobre a produção do conhecimento	Batista	RPP
37	2001	A avaliação escolar da Educação Física na rede municipal de ensino de Santa Maria	Etchepare, Zinn	RK
38	2003	Avaliação em Educação Física: um desafio	Bratfische	UEM
39	2004	Educação física adaptada e avaliação: um caminho para o trabalho motor em alunos com deficiência mental para o trabalho motor	Gonçalves et al	RPP
40	2006	Avaliação da formação inicial em Educação Física: um estudo Delphi	Mendes et. al	UEM
41	2007	Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar	Mendes E., Nascimento e Mendes J.	Movimento
42	2007	Avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar	Greenville, Fernandes	Motrivivência
43	2009	A avaliação na Educação Física escolar: uma comparação entre as escolas tradicional e ciliada	Diniz e Amaral	Movimento
44	2009	Teoria da Formação e Avaliação no currículo de Educação Física	Fuzii, Neto, Benites	Motriz
45	2010	O portfólio como possibilidade de avaliação na Educação Física Escolar	Melo, Ferraz, Nista-Piccolo	UEM
46	2010	Evaluación de competencias en Educación Física: investigación-acción para el diseño de procedimientos de evaluación en la etapa primaria	Llieixá, Torralba e Abrahão	Movimento
47	2012	Propostas curriculares estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação	Tenório et. al	Motriz
48	2012	Avaliação na Educação Física escolar: uma análise a partir do modelo de inteligência motora	Ramalho at al	RPP
49	2013	Avaliação da formação inicial em Educação Física: estudo com egressos da Universidade Federal de Santa Catarina	Salles et. al	RBCM
50	2013	Estágio supervisionado 1: o desafio da avaliação nas aulas de Educação Física escolar	Santos, Souza, Barbosa	RPP
51	2013	Memórias discentes em Educação Física na educação básica: práticas avaliativas	Santos, Maximiano	Movimento
52	2013	Avaliação na Educação Física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular	Santos, Maximiano	RBCE
53	2014	Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de Educação Física escolar: análise das escolhas metodológicas	Melo, Miranda, Ferraz, Nista-Piccolo	RPP
54	2014	Dimensões da avaliação na Educação Física escolar: uma análise da produção do conhecimento	Novaes, Ferreira, Mello	Motrivivência

55	2014	Avaliação como categoria: Elementos para uma discussão	Calheiros, Souza	RK
56	2014	Aprendizagem técnica, avaliação e educação física escolar	Moura Antunes e	RPP

Fonte: Do autor.

